Diseño Curricular para la Educación Inicial

Niñas y niños de 4 y 5 años

2019





Introducción



Presentación

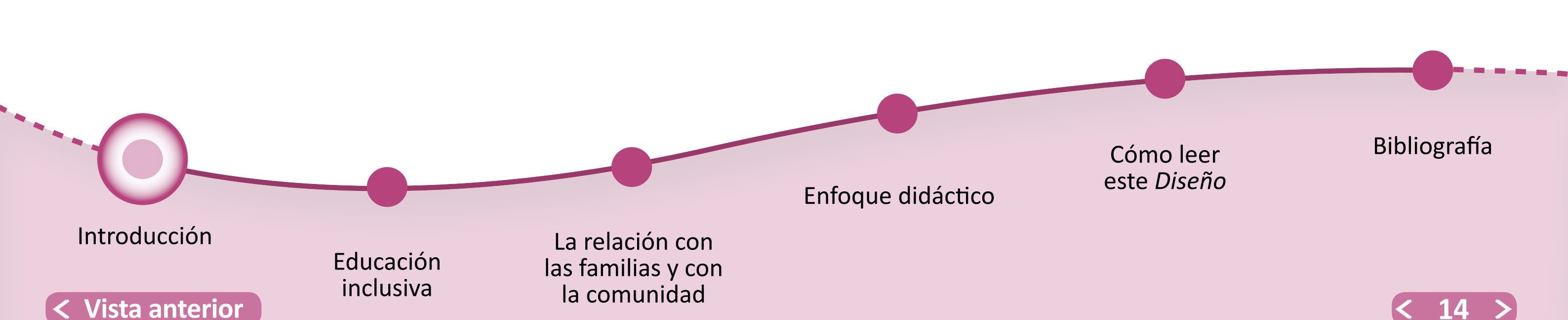
Introducción

El presente *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*[1] es la formulación de un proyecto público educativo que manifiesta el compromiso del Estado de dar respuesta adecuada a las necesidades formativas de dichas edades. Se actualiza en línea con la sanción de leyes y resoluciones de los últimos años en las que se visibilizan algunos de los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos que tuvieron lugar en el país y en el mundo, así como las demandas emergentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este *Diseño Curricular* tiene el propósito de conformar un marco que guíe, oriente e inspire las prácticas de enseñanza con una visión expansiva que *tiene paredes, pero no techo*, en cada uno de los espacios y de las modalidades de Escuelas Infantiles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con el fin de construir nuevos sentidos escolares tendientes a la formación integral de las alumnas y de los alumnos en sus diferentes dimensiones —social, afectiva, emocional, corporal, motriz, expresiva, estética, cognitiva y ética—, se propone a los equipos docentes de cada institución la revisión y la renovación de las prácticas pedagógicas. Es un desafío que implica encarar las modificaciones propuestas de tal manera que favorezcan la construcción de mejores aprendizajes en las secciones de 4 y 5 años del Nivel Inicial. Esta revisión repercute en la selección de los contenidos, en el uso de recursos, en la enseñanza y en los modos de aprender.

Esta propuesta recoge los valiosos aportes de los documentos curriculares anteriores, que han permitido construir bases sólidas al Nivel Inicial. Vale aclarar que este documento se complementará con la elaboración de diversos materiales de desarrollo curricular que orienten y enriquezcan las prácticas educativas.

Sabiendo que el valor de todo *Diseño Curricular* radica en que su construcción sea realizada de manera conjunta por diversos actores comprendidos en el ámbito educativo, en el proceso de actualización se llevaron adelante diferentes instancias de consulta con la participación de la Dirección del Área de Educación Inicial, supervisores/as, directores/as del nivel, docentes de los diferentes Distritos Escolares que integran la jurisdicción, de gestión pública y privada y de las Escuelas Normales, la Dirección General de Escuela de Maestros, la Gerencia Operativa de Tecnología e Innovación Educativa, Centro de Reutilización Creativa ReMida BA, Escuelas Verdes, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, y una gran variedad de especialistas del nivel convocados/as. Todos los aportes y la información obtenida a partir de las encuestas, los intercambios y las lecturas críticas permitieron la elaboración de un documento enriquecido y plural.



Sin embargo, un *Diseño Curricular* cobra verdadero sentido cuando se transforma en un instrumento que potencia la reflexión sobre la tarea educativa y pone en debate los tiempos, los espacios y las rutinas; los formatos escolares y las prácticas pedagógicas; lo obvio, lo naturalizado, lo establecido y lo cotidiano, para encontrar su verdadera significatividad en cada Jardín. Se espera que, en cada institución escolar, se generen intercambios que potencien la tarea pedagógica y formativa, y que promuevan la innovación, la creatividad y la continuidad de aquellas prácticas valiosas que se vienen llevando adelante.

Todo *Diseño* retoma tensiones y representaciones transcurridas en el desarrollo histórico de la Educación Inicial acerca de la educación de los niños y de las niñas más pequeños/as; la cuestión es empezar a recorrer un nuevo horizonte y construir colectivamente una propuesta alternativa y superadora.

Dibujos que representan el momento de la llegada al Jardín.

Educación inclusiva: un Jardín donde todos/as son bienvenidos/as

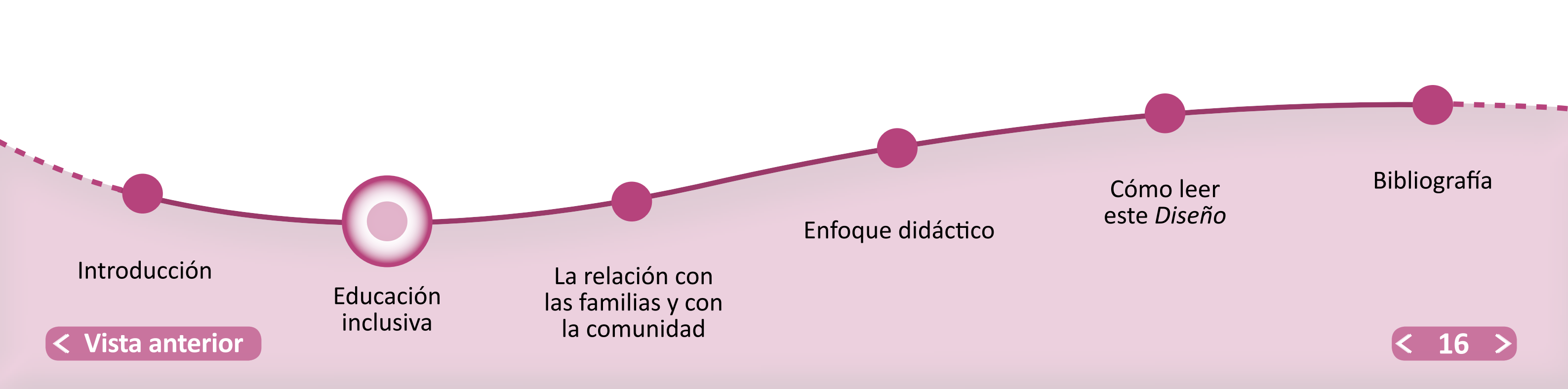
Desde el *Diseño Curricular* se concibe el Jardín como plural, democrático e inclusivo. Un espacio de encuentro, donde se genere entusiasmo por aprender, se convoque a la diversidad y se ofrezcan —a partir de la variedad y de la simultaneidad de propuestas— desafíos a cada uno/a de los/las alumnos/as.

La heterogeneidad y la flexibilidad de las propuestas se presentan como oportunidades para el enriquecimiento de todos/as, con apoyos sólidos y decisiones reflexivas que sustenten el proceso de inclusión. Esto requiere una mirada atenta para dar respuesta a cada niño/a a partir de una oferta variada de actividades que respondan a distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender que, a su vez, posibiliten la elección y el desarrollo de las potencialidades de cada alumno/a. Para ello es necesario que el Jardín les dé voz a todos/as los/las niños/as y a sus familias con el objetivo de conocer sus necesidades y sus posibilidades, para ofrecerles recorridos equivalentes y encontrar las mejores rutas de acceso al aprendizaje de todos/as, moviéndose, tocando, experimentando, hablando, jugando, observando.



El Jardín es un lugar de encuentro y aprendizaje para todos/as los/las niños/as[2].

En un contexto de diversidad, donde las niñas y los niños son productoras/es de conocimiento de acuerdo con sus particularidades, cada aporte adquiere valor educativo y abona a la construcción colectiva de conocimientos, a la vez que enriquece las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva, se piensa la sala como un ambiente de aprendizaje compartido, donde los/las docentes potencian la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la inventiva, la sensibilidad, el asombro y la alegría por aprender, atendiendo a la pertinencia de los apoyos necesarios según cada caso, así como a la identificación de las barreras que impiden el desarrollo pleno.



El Jardín de Infantes tiene que ser un lugar donde cada niño/a se sienta acogido/a y pueda desarrollarse como persona libre, responsable, creativa y feliz. Un lugar donde las personas adultas asuman el compromiso ineludible de ofrecer un espacio de bienestar integral, desarrollo personal y encuentro social a partir de experiencias formativas ricas y significativas. En esta tarea resulta muy importante el establecimiento de alianzas entre el Jardín y las familias para llevar adelante un trabajo de construcción y compromiso compartido por una educación integral de los niños y las niñas, que será particular en cada caso.



Las alianzas que se establecen entre el Jardín y las familias permiten que los/las niños/as se sientan acogidos/as.

¿Qué no puede faltar en un Jardín inclusivo?

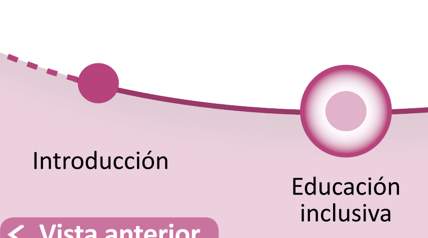
Transformar a los Jardines en lugares de inclusión es un compromiso que asume el Estado, y ese proceso se va construyendo en cada institución en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el trabajo colegiado y comprometido de docentes, directores/as, supervisores/as, equipos de orientación y familias.

En esta tarea es importante que los Jardines de Infantes puedan flexibilizar el uso de los espacios y asumirlos como un dispositivo pedagógico que promueva experiencias intensas de aprendizaje. Esta flexibilidad permite, a su vez, enriquecer los diferentes modos en que se organizan las actividades en este nivel.

En este sentido, se propone la multitarea como una modalidad de organización de la enseñanza para ofrecer diferentes propuestas que se realizan de manera simultánea y que privilegian el trabajo autónomo y la libre elección por parte de los/las niños/as.

El siguiente es un listado con algunas condiciones para tener en cuenta en la planificación de una propuesta didáctica inclusiva:

- Actividades desafiantes para todos/as y cada uno/a, según sus intereses y conocimientos disponibles.
- Actividades simultáneas y variadas que contemplen los diferentes modos de aprender, en las que participen todos/as los/las alumnos/as de la sala.



- Agrupamientos flexibles a partir de criterios didácticos y no basados únicamente en la franja etaria.
- Organización temporal flexible que respete los tiempos individuales en la realización de las actividades.
- Planificación o desarrollo de propuestas didácticas con otro/a docente u otra figura (maestro/a integrador/a, maestro/a celador/a).
- Inclusión de voces e imágenes que representen la diversidad en los contenidos (historia, vivencias).
- Intercambios referidos a las diferentes formas de comunicación de las personas.
- Inclusión de las tecnologías y de los recursos digitales, tecnología asistiva, recursos materiales y humanos como apoyos pedagógicos.

Este listado no es completo pero se espera que, en cada institución, se pueda ampliar con el aporte de alumnos/as, docentes, familias y especialistas que trabajan a diario para que la verdadera inclusión sea posible.



Un espacio organizado para disfrutar del encuentro con la lectura.

La relación con las familias y con la comunidad

La alianza Jardín-familia es una relación de complementariedad que favorece y enriquece el aprendizaje de niños y niñas. En esta tarea compartida, resulta clave la construcción de un vínculo de calidad basado en la confianza. Para ello se puede convocar a las familias a los espacios de encuentro y de diálogo donde se compartan y expliciten los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje; participarlas de algunas decisiones referidas al proyecto institucional en un espacio donde se priorice la escucha y la atención a cada uno/a, así como a la reflexión compartida por todos/as los/las implicados/as.

Dibujo de una niña, que representa el barrio donde vive con su familia.

Frente a la diversidad de familias que llegan al Jardín, es importante que se reciban sus aportes heterogéneos y que se busquen nuevas formas de concretar este encuentro. Para eso, se habilita su participación efectiva, validando, recuperando e integrando los variados conocimientos disponibles que posee cada familia, de tal forma que todas se sientan parte. Se trata de respetar y de valorar las culturas de origen de cada niña/o para que se expresen y se manifiesten en la institución escolar.

Desde la perspectiva de un Jardín abierto a la comunidad, interesado en lo que ocurre en su entorno, será fundamental establecer, ampliar y fortalecer las redes con otras instituciones, organizaciones sociales, vecinales, comunitarias y servicios de salud, que forman parte de los espacios por donde transitan los niños y las niñas. El objetivo es acompañar a las familias en el cuidado y la educación de sus hijos/as.

Cuando se habla de establecer redes, se espera que los equipos de conducción, en colaboración con los equipos de orientación, puedan ofrecer a las familias el apoyo y el acompañamiento necesarios articulando su accionar con otras áreas estatales y del sistema educativo, es decir, configurando un entramado social de cuidado. Para ello se analizarán las situaciones que plantean las familias y la construcción de posibles respuestas y líneas de acción como compromiso colectivo y no como acción aislada. Con ese fin es importante que se indague en profundidad y que se conozcan los diferentes apoyos disponibles, así como los referentes y las modalidades para su acceso en cada jurisdicción, y que se establezcan con estos intercambios permanentes y recíprocos.

Enfoque didáctico

Los enfoques didácticos dan respuestas a las preguntas referidas al *qué* se quiere enseñar, *por qué*, *cómo*, *con qué* y *a partir de qué* tipo de propuestas. En este *Diseño Curricular* se ofrecen propuestas que garantizan la centralidad y la valoración del juego, la alfabetización cultural y el desarrollo personal y social con los/las niños/as como protagonistas de sus aprendizajes.

Siguiendo la línea de los documentos curriculares referidos a las secciones de 45 días hasta 2 años, y de 2 y 3 años del Nivel Inicial, se utiliza la denominación *ejes de experiencias*. El propósito es estructurar ámbitos en los que la pregunta movilice, sorprenda, donde se les asigne a los/las niños/as un lugar protagónico, y tengan ricas y potentes oportunidades de exploración, juego y producción en la acción con los objetos y la interacción con los/las otros/as.

El *Diseño Curricular* se organiza en tres ejes de experiencias y tres ejes transversales. En los ejes de experiencias de Lenguajes Expresivos e Indagación y Conocimiento del Ambiente se incluyen capítulos referidos a los campos del conocimiento que entran en diálogo para profundizar un abordaje integral y enriquecer los modos de conocer. En el caso de Educación Física, conforma un eje de experiencias en sí mismo.

Los ejes transversales —Lúdico, Educación Digital y Educación Sexual Integral— se plantean como un modo de estructurar y atravesar los posibles abordajes de los contenidos en cada uno de los otros ejes de experiencias. Por eso es fundamental que los/las docentes los tengan presentes en todas sus propuestas y en forma continua y sistemática, tanto en las relaciones que las niñas y los niños establecen con sus pares y docentes, como en los modos de aprender que se ponen en juego.



Propuestas desafiantes y significativas de la mano de una docente que acompaña y pregunta con intencionalidad pedagógica.

En el caso del eje Lúdico, si bien se presenta como eje transversal por ser un medio privilegiado para enseñar otros contenidos, es un fin en sí mismo y es lo que le da especificidad al Nivel Inicial.

En cada eje de experiencias se explicitan los contenidos y se articulan objetivos de aprendizaje para el desarrollo de capacidades específicas. También se incluyen orientaciones para la intervención docente y la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

Planteo y resolución de problemas

ESI

Indagación y Conocimiento del Ambiente

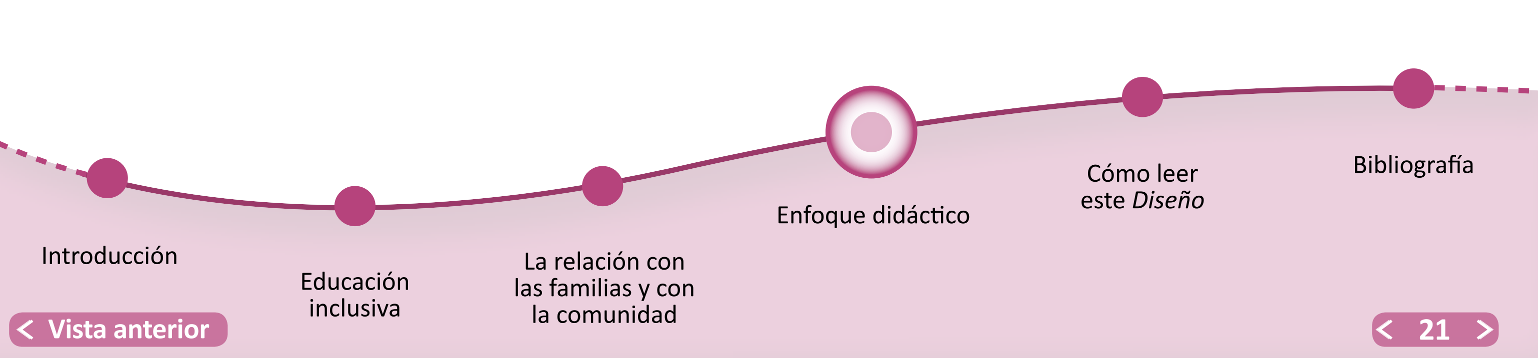
Educación Digital

Educación Física

Lenguajes Expresivos

Lúdico

Diseño Curricular Educación Inicial



Las capacidades que se presentan hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, de actuar y de relacionarse que los/las alumnos/as tendrán oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de toda su escolaridad, y que se consideran relevantes para manejar situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas (Roegiers, 2016)[3].

La propuesta de promover el desarrollo de capacidades implica repensar algunas concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de contenido escolar y de las relaciones entre estos. Cada capacidad está arraigada en una serie de contenidos explícitamente definidos que se pondrán en juego de manera sistemática en variadas e intensas oportunidades de aprendizaje. De esta manera se privilegian nuevas formas de vincularse con el conocimiento, en las que los/las niños/as cuestionan e indagan la realidad, prueban posibles soluciones, ensayan respuestas y hacen con otros/as para enriquecer sus modos de mirar, de sentir y de pensar.

A partir del juego dramático, niñas y niños ponen a prueba sus ideas y experimentan con ellas.



Capacidades propuestas para el Nivel Inicial.

El propósito que se busca es potenciar ambos conceptos (contenidos y capacidades) al articular los saberes que se quieren enseñar (Perrenoud, 2006). Es por eso que toda capacidad se piensa con los contenidos, y en cada eje de experiencias y eje transversal se contribuye a su fortalecimiento y desarrollo.



Una niña disfruta y aprende a mover su cuerpo y a experimentar con las luces y con los objetos.

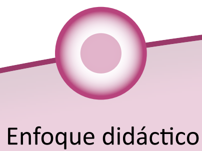
El carácter integral e integrador que subyace al abordaje de las capacidades implica superar la idea de que determinada capacidad es privativa de cierta área, disciplina o campo del conocimiento. Por ejemplo, concebir que la capacidad de comunicación solo se desarrolla a partir de la enseñanza de los contenidos de Prácticas del Lenguaje, o que la capacidad de planteo y resolución de problemas es privativa de Matemática. De esta forma, el abordaje del desarrollo de las capacidades permite establecer vinculaciones en un doble sentido: horizontal (entre las diferentes áreas/disciplinas) y vertical (entre niveles educativos); esto favorece el enriquecimiento de los aprendizajes y propicia trayectorias escolares sostenidas.

Podría afirmarse que los *Diseños Curriculares* vigentes hasta ahora ya han tenido como objetivo el desarrollo de diferentes capacidades, aptitudes, habilidades, etc. No obstante, al estructurarse alrededor de propuestas y actividades de un modo integrador con los contenidos, estas capacidades tienen un valor fundamental en el devenir cotidiano mediante el trabajo sostenido en cada intervención e intercambio con las niñas y los niños. Es importante desarrollar propuestas que logren aprendizajes profundos, alentando el afianzamiento de la expresión, la comunicación, la apreciación, la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la curiosidad por aprender, el planteo y la resolución de problemas y la promoción de valores que incentiven vínculos de cooperación y solidaridad con otros/as en el ejercicio de la ciudadanía.

Si bien estas capacidades deben ser consideradas en su especificidad, no ameritan un tratamiento aislado y escindido de las actividades que el/la docente planifica para el desarrollo de la tarea educativa, dado que se ponen de manifiesto en los vínculos que los niños y las niñas establecen en su accionar cotidiano con pares y personas adultas, en la relación con el conocimiento y en la participación efectiva de sus actividades.

Las capacidades que se presentan a continuación se relacionan con las intencionalidades formativas; se explicita su definición y el alcance a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje *El desarrollo de esta capacidad se plasmará:*
Comunicación, expresión y apreciación Es la capacidad de poner en común ideas y pensamientos a través de un código compartido y de lenguajes expresivos. Implica, además, la posibilidad de situarse frente a una producción artística tanto para disfrutarla y percibir sus valores como para producir distintas formas personales de expresión.	A través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales para el despliegue de las propias habilidades, en la relación con los/las otros/as y en el conocimiento y la exploración del mundo cultural.
Curiosidad por aprender Es la capacidad de forjar caminos propios de aprendizaje, afrontar situaciones desafiantes, explorar flexiblemente decisiones y revisar cómo se aprende. Es el motor que genera confianza en las propias habilidades y aptitudes de aprender durante toda la vida. Es el sostén interno, la perseverancia y la tenacidad que ayudan a mantenerse firmes en los propósitos.	Cuando se manifiesten actitudes de interés, entusiasmo y curiosidad por el propio aprendizaje, se enriquezca el conocimiento y el uso de diferentes herramientas que amplíen las posibilidades de accionar, se descubra el mundo a partir de la experiencia de jugar y se experimente el placer por la actividad motriz y al aire libre.
Iniciativa, creatividad y autonomía Es la capacidad que habilita adoptar una postura personal y original respecto de una problemática determinada, analizando la información sobre la base de los conocimientos y saberes disponibles.	A través de las posibilidades que se tengan de elegir entre diferentes opciones y en la elaboración de una variedad de creaciones y sugerencias. Esta capacidad se afianzará en la medida en que las alumnas y los alumnos asuman responsabilidades para hacer cosas por sí mismas/os, confiando en sus posibilidades, reconociendo y aceptando paulatinamente sus límites.



Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	El desarrollo de esta capacidad se plasmará:
Trabajo colaborativo Es la capacidad de encontrarse e interactuar productivamente para la finalidad que se persigue y de construir conocimientos a partir de la diversidad de opiniones, posturas y puntos de vista.	A través de la participación en proyectos compartidos en los que haya colaboración y enriquecimiento mutuo para lograr un objetivo común. Aprender a escuchar, empatizar, comprender otros puntos de vista y establecer nuevas relaciones diferentes de las propias. También a reconocer las fortalezas personales y las de compañeros/as, poner en práctica actitudes que reflejan valores solidarios, el bien común, el respeto y la valoración de las diferencias mediante la participación en proyectos que generen un fuerte sentido de pertenencia.
Compromiso y responsabilidad Es la capacidad para ejercer un compromiso social y ético a partir del cuidado de sí mismos/as, de los/las demás y del entorno. En este sentido, implica la apropiación de valores, responsabilidades, obligaciones y derechos que, como miembros de un grupo, de una comunidad y de un país, contribuyen al bienestar común.	Mediante la participación en propuestas para expresar ideas, en las que se promueva el respeto, la empatía y la valoración de cada uno/a; en las que se aprenda a construir acuerdos y alternativas no violentas para resolver conflictos entre pares, a ser solidarios/as, y se promueva el bienestar general de todos/as, así como la posibilidad de hacer un uso consciente y responsable de los recursos.
Planteo y resolución de problemas Es la capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas de cualquier índole a partir del análisis de las opciones y de los recursos disponibles con una actitud positiva y perseverante. Implica la identificación, selección y conexión de información disponible con la finalidad de responder al problema en cuestión, anticipando, analizando su pertinencia y tomando diferentes decisiones.	A través de probar y volver a intentar diferentes soluciones a situaciones problemáticas. La resolución de problemas se hace presente en tareas, en juegos y en su organización, donde se privilegia el intercambio para la construcción colectiva del conocimiento.

Es importante destacar que, si bien dichas capacidades se presentan formuladas en términos generales, es necesario que cada docente pueda adecuarlas a las características del grupo de alumnos y alumnas, así como también a las individualidades propias de cada niño/a.

Al hacer explícitas estas capacidades, se busca orientar el modo de organizar las propuestas y las actividades de una manera integradora que tendrá un valor fundamental a la hora de pensar en la estrategia de enseñanza y de hacer el seguimiento de los aprendizajes de cada niño/a.

Niños y niñas organizan su juego en pequeños grupos y la docente enriquece la propuesta con la lectura de un cuento.

En cada eje de experiencias se explicita el modo de evaluar los aprendizajes. Se propone hacer un seguimiento de los procesos de aprendizaje y pensar en la evaluación como una *celebración de esos aprendizajes,* donde el intercambio con cada alumno/a sea la llave de ese descubrimiento. Para ello es necesario incorporar nuevas miradas que visibilicen el proceso de aprendizaje de cada niño/a a partir de dibujos, registros de observaciones de acciones, formas de jugar y de actuar. Un buen seguimiento también implica la presencia de docentes disponibles que acompañan con palabras y acciones, que aclaran, contextualizan y relacionan lo que los niños y las niñas ya saben con nueva información. Con ese objetivo se han incluido preguntas que orientan la intervención docente en cada eje. Se piensa en un/a docente que hace buenas preguntas y, a la vez, escucha los interrogantes, las hipótesis y los planteos de los alumnos y las alumnas, les da valor a sus palabras y genera espacios para intercambiar ideas y opiniones. La documentación hace visible el aprendizaje y, de esa manera, se potencian las oportunidades desde las cuales construir y aprender. Además, constituye una herramienta de comunicación con las familias, que supone la selección de materiales que den cuenta de los recorridos realizados por cada niño/a.



Una docente y sus alumnos/as en un espacio de intercambio donde se plantean preguntas, se aclaran dudas y se abren nuevos interrogantes.

Si desde el Nivel Inicial —y a través de toda la trayectoria educativa— se considera la construcción y la gradual consolidación de diversas capacidades, estas se afianzarán a través de la enseñanza y del aprendizaje, y constituirán factores esenciales tanto para una participación plena como para la formación de una mirada crítica de la sociedad de la que se forma parte.

Cómo leer este *Diseño*

El *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años* se presenta en un formato digital, ágil y dinámico que facilita el acceso y la navegación del documento e incluye enlaces que permiten profundizar y establecer relaciones con una variedad de materiales escritos y audiovisuales.

La organización está dada por tres ejes de experiencias (Indagación y Conocimiento del Ambiente, Lenguajes Expresivos y Educación Física) y tres ejes transversales (Lúdico, Educación Sexual Integral y Educación Digital). El eje de Indagación y Conocimiento del Ambiente incluye los capítulos de Ambiente Natural y Social y Matemática. El eje de Lenguajes Expresivos incluye los capítulos de Artes Visuales, Expresión Corporal, Prácticas del Lenguaje y Educación Musical.

Los ejes entran en diálogo para profundizar un abordaje integral. Para ello se verán, a lo largo del documento, enlaces en todos los ejes de experiencias que permiten su vinculación entre los distintos campos del conocimiento, así como con los ejes transversales, con el objetivo de favorecer la integración de saberes.

Los ejes de experiencias se estructuran sobre la base de la alfabetización cultural que se promueve a partir de los lenguajes, del conocimiento de sí mismos/as y del ambiente; su organización se utiliza como una forma de explicitación de los contenidos y no suponen categorías excluyentes. Se promueve la articulación de los contenidos al abordar las experiencias de aprendizaje a partir de unidades didácticas y proyectos, de secuencias de actividades (en las que se profundicen contenidos de un mismo campo de conocimiento) así como de otros formatos posibles que hayan sido pensados y acordados institucionalmente. Lo fundamental, en todos los casos, es que den cuenta de la coherencia interna de los componentes de la planificación con una unidad de sentido y que permitan la visualización del plan o la toma de decisiones que se anticipa. Tomando este plan como una hipótesis de trabajo que se irá refinando, enriqueciendo

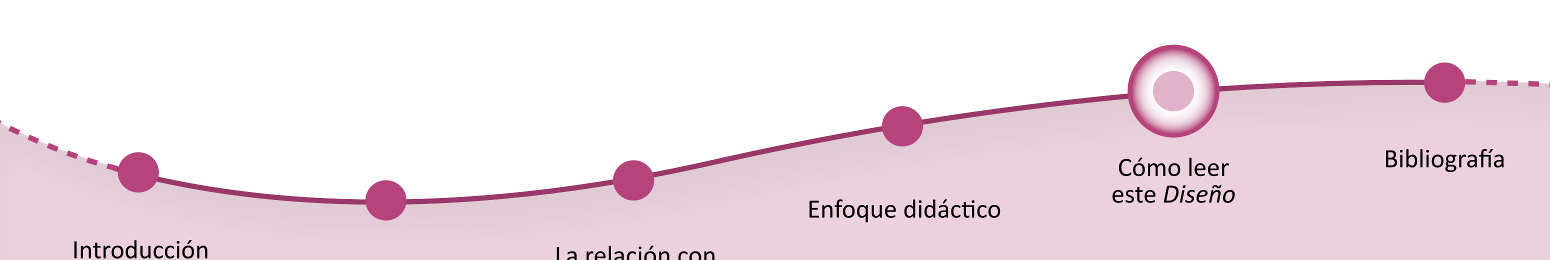


Un niño observa, comenta y enriquece su repertorio cultural a partir de la apreciación de obras de arte.

y consolidando a lo largo de su implementación en el interjuego con los alumnos y las alumnas. Es decir, se propone el *Diseño* como un mapa que plantea lo que es importante enseñar, pero los caminos serán pensados, puestos a discusión y reflexionados en los Jardines y con la coordinación de los equipos directivos, con el apoyo permanente de supervisores/as y se enriquecerán con la formación continua de los/las docentes.

Los ejes y sus capítulos correspondientes presentan la siguiente organización:

- *Introducción:* breve fundamentación que desarrolla el enfoque de cada eje/capítulo.
- *Propósitos*: explicitan aquello que se proponen garantizar los/las docentes para el logro de los objetivos. Hay propósitos generales por eje de experiencias o por eje transversal, y propios de cada capítulo.
- *Capacidades y objetivos de aprendizaje*: capacidades comunes a todos los ejes de experiencias en relación con los objetivos específicos, de manera de poder visualizar que todos los ejes abonan al desarrollo de todas las capacidades.
- *Contenidos*: definen lo que se quiere enseñar en cada eje/capítulo.
- *Orientaciones para la enseñanza*: guía para las/los docentes, que, en muchos casos, incluye preguntas que orientan su propia reflexión.
- *Evaluación: seguimiento de los aprendizajes*; propone estrategias de seguimiento para acompañar y enseñar a los niños y las niñas a revisar y registrar lo que aprendieron y el proceso que los/las llevó a ese aprendizaje en forma sostenida y significativa (este componente solo se incluye en los ejes de experiencias).
- *Bibliografía:* puerta de entrada para la profundización en las diferentes temáticas desarrolladas.



Bibliografía

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., Zubillaga del Río, A. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Batiuk, V., Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: OEI-Unicef.

Beech, J., Artopoulos, A., Cappelletti, G., Furman, M., Minvielle, L. Secundaria Federal 2030. Saberes emergentes. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo.* La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2012). *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2014). *Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (2014). *Mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. 1 Conceptos clave*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación.

Jarvis, D. (2012). *Hacia el jardín de infantes que queremos*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Labate, H. (2016). *Enfoque de Desarrollo de Capacidades*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

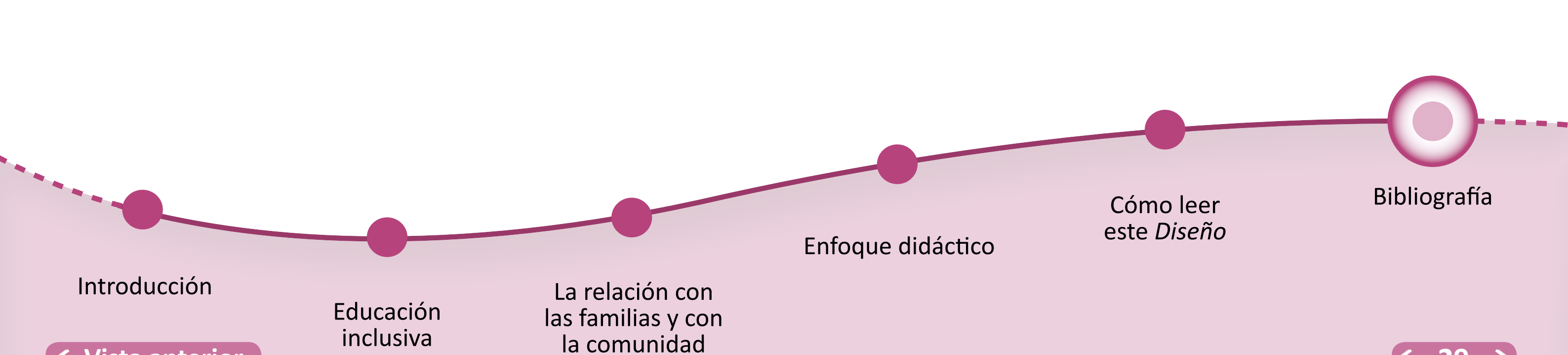
Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Articulación y trayectorias integradas.

Perkins, D. (2017). *Educar para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Madrid, España: SM.

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Ediciones Noreste.

Perrenoud, P. (2008). «Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?». *Revista de Docencia Universitaria.* Número monográfico II: Formación centrada en competencias (II).

Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación y Deportes. (2016). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Deportes.



Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. *Temas de infancia. 28*. Barcelona, España: Octaedro-Rosa Sensat.
Terigi, F. (2004). «El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos». Ponencia en el Tercer Encuentro Internacional «El curriculum en la enseñanza básica». Ciudad de México, México: Santillana y Secretaría de Educación Pública de México.

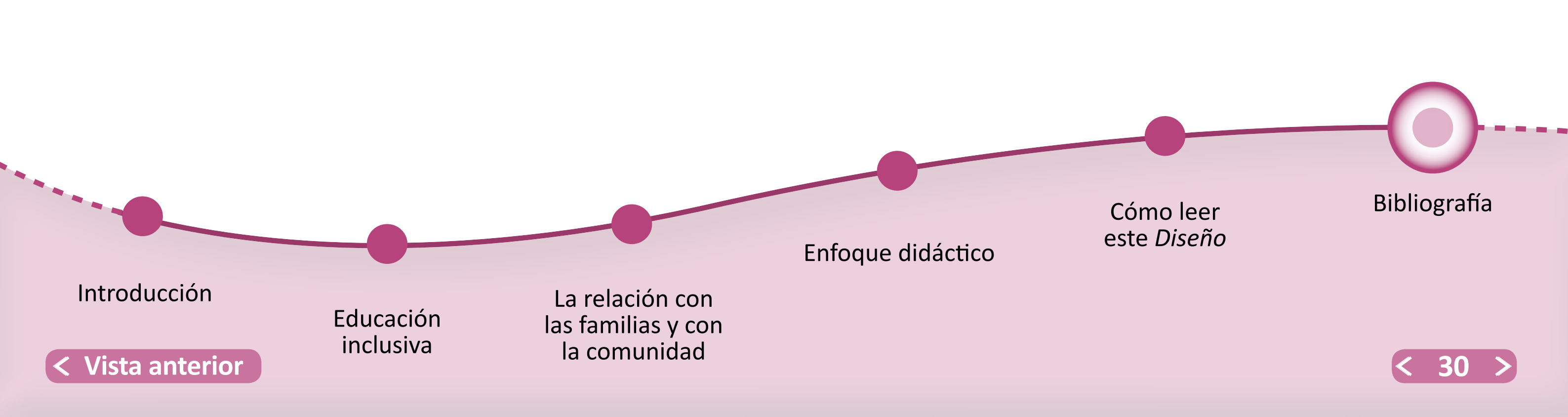


Notas

[1] Este documento, junto con el *Marco General* (en proceso de revisión) y los otros dos documentos curriculares referidos a los *Niños desde 45 días hasta 2 años* y *Niños de 2 y 3 años* (en proceso de revisión) conforman el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

[2] Tonucci, F. (2018). *Los niños y las niñas piensan de otra manera*. Buenos Aires, Argentina: Losada, 61.

[3] Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. OIE-UNESCO.





Indagación y Conocimiento del Ambiente

Ambiente Natural y Social
Matemática

Introducción

Este eje está conformado por dos capítulos: uno referido al ambiente natural y social, y el otro, a matemática. Este último se incluye por tratarse de una actividad humana que habilita a las personas en un modo de hacer, producir y comprender. Es decir, las experiencias para indagar y conocer el ambiente incluyen aspectos naturales, de los objetos, sociales, como también el uso de los números, el espacio y la medida en contextos sociales.

La propuesta de este eje de experiencias es acompañar a los niños y a las niñas en la exploración para que, partiendo de su curiosidad genuina, puedan observar, deducir, comparar, distinguir, preguntar, hacer inferencias y llegar a algunas explicaciones que los/las ayuden a comprender cada vez mejor diferentes fenómenos y ampliar su conocimiento del mundo.

Como el mundo no está sectorizado y los niños y las niñas lo conciben de una manera integrada, es necesario transformar el ambiente en objeto de indagación con el desafío de ver lo cotidiano con los ojos de la curiosidad y la pregunta para ampliarlo y enriquecerlo.

Se trata de enseñar tanto ideas y conceptos como los pasos que llevan a ellos y que permitan a las/los niñas/os armar una red conceptual de ideas conectadas entre sí, que generen un conocimiento cada vez más profundo del ambiente. Con ese objetivo resulta clave recuperar las experiencias y los saberes de cada una/o (propios de sus contextos cotidianos) para enriquecerlos a través de situaciones desafiantes en las que se pongan en juego prácticas básicas de indagación.



La docente recupera las experiencias cotidianas del ambiente para enriquecerlas a través de situaciones desafiantes.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Ofrecer situaciones y oportunidades desafiantes, variadas, sistemáticas, reales en las que puedan experimentar, observar, registrar, preguntar y enriquecer su conocimiento del mundo.
- Impulsar el desarrollo de la imaginación y la creatividad proponiendo la búsqueda de soluciones a diferentes situaciones problemáticas.
- Favorecer el uso de recursos, estrategias y herramientas variadas que permitan el desarrollo de la autonomía en el registro y la organización de la información recabada.
- Alentar la visibilización de ideas y pensamientos mediante el intercambio, en el que se pongan de manifiesto los modos de pensar y los caminos para resolver problemas.
- Generar un ámbito de trabajo colaborativo y solidario, en el que se pueda poner en común ideas y pensamientos.



Ambiente Natural y Social



Introducción

En Nivel Inicial, la exploración del ambiente implica indagar acerca de objetos, los seres vivos y los sucesos del entorno, así como identificar el modo en que se relacionan entre sí y con el medio, y enfrentarse a situaciones problemáticas experimentando posibles resoluciones. En este capítulo se propone que los/las niños/as construyan paulatinamente un modo científico de mirar y entender la realidad que los/las rodea.

Este *aprender a conocer* incluye empezar a comprender sus historias, tanto personales como colectivas. Actualmente, las comunidades presentan una gran diversidad en cuanto a costumbres y hábitos, así como fuertes desigualdades. Cada uno/a tiene una historia y, al contarla, compararla y comprender las similitudes y diferencias con otras historias, se comienza a trabajar la historia personal como paso para comprender la de la comunidad y, asimismo, se empieza a construir la conciencia ciudadana y la identidad nacional. Desde esta perspectiva se propone un abordaje histórico, mediante la observación del pasado para entender el presente, y que los niños y las niñas se sientan parte de una sociedad.

La propuesta de este capítulo requiere una institución escolar que se interrogue acerca del ambiente, profundice y reformule sus conocimientos sobre él; sea permeable a lo que sucede en el entorno y salga a su encuentro a partir de acciones que lo impacten positivamente, de modo de contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas críticos/as, respetuosos/as, activos/as y responsables, capaces de integrarse y de empezar a cuestionar a la sociedad de la que forman parte. La indagación y el conocimiento del ambiente podrán ser vehiculizados a partir proyectos, unidades didácticas y secuencias de actividades, en los que confluyen otros ejes de experiencias que permitan a las niñas y a los niños profundizar su comprensión y ampliar sus conocimientos sobre el ambiente natural y social.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Ofrecer variedad de situaciones y oportunidades para que puedan experimentar el ambiente como un complejo de relaciones en el que sus acciones tienen implicancias.
- Impulsar el desarrollo de la imaginación y de la creatividad dando explicaciones y proponiendo la búsqueda de soluciones a problemáticas que colaboren en la construcción de una mirada más científica del mundo.
- Favorecer el uso de recursos y estrategias que permitan el acceso a fuentes de información variadas.
- Guiar los procesos de aprendizaje a partir de preguntas y del intercambio de ideas, en los que se pongan de manifiesto los modos de pensar y de resolver problemas sencillos relacionados con el contexto cercano.
- Generar un ámbito de trabajo y de juego colaborativo y solidario, en el que puedan discutir, poner en común ideas y pensamientos que contribuyan al bien común.
- Promover hábitos de valoración y cuidado del ambiente y del uso consciente y responsable de los recursos.
- Ampliar el mundo referencial a partir del conocimiento de otras experiencias de vida resignificando lo conocido y accediendo a diversas producciones culturales.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Ambiente Natural y Social, como en cada uno de los capítulos que integran los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Conocer diferentes culturas. • Describir a partir de lo observado. • Comunicar resultados de las observaciones. • Formular preguntas que dinamicen la búsqueda de información. • Valorar expresiones, costumbres, creencias y juegos propios de cada cultura. • Registrar preguntas, ideas y observaciones.
Curiosidad por aprender	• Indagar activamente el ambiente poniendo en juego la curiosidad y avanzando progresivamente en su alfabetización científica. • Realizar observaciones cada vez más detalladas y ajustadas a lo que se desea indagar.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Proponer posibles formas de resolución ante las problemáticas del entorno cercano. • Utilizar diferentes herramientas de recopilación y registro de información tanto analógicas como digitales. • Interrogarse acerca de los sucesos del ambiente.
Trabajo colaborativo	• Recuperar los saberes de cada uno/a para la elaboración colaborativa de materiales de consulta. • Participar en proyectos compartidos que tengan un impacto en el ambiente cercano y que fortalezcan el sentido de pertenencia.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Compromiso y responsabilidad	• Desarrollar actitudes de respeto, valoración y cuidado de todas las formas de vida y culturas existentes. • Participar en la construcción de acuerdos que favorezcan el funcionamiento y la organización del Jardín. • Conocer y respetar algunas normas que regulan las actividades en el Jardín. • Contribuir con el/la docente en facilitar la accesibilidad de todos/as los/las compañeros/as en igualdad de condiciones y oportunidades a las propuestas y los espacios. • Construir hábitos de cuidado de la salud y la seguridad, tanto personal como en relación con los/las otros/as.
Planteo y resolución de problemas	• Identificar situaciones problemáticas cotidianas del entorno cercano y del Jardín y colaborar en su resolución. • Poner a prueba hipótesis o posibles soluciones a un problema.

Contenidos

Los contenidos de este capítulo están organizados en tres bloques:

- La naturaleza.
- Los objetos.
- La vida en sociedad.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

Planteo y resolución de problemas

La naturaleza

Los objetos

La vida en sociedad

Ambiente Natural y Social

El desarrollo de los bloques está pensado para facilitar la visualización de sus contenidos. Esta organización permite visibilizar los principales componentes del ambiente y de los fenómenos que lo caracterizan. Sin embargo, se espera que en la planificación de las propuestas se reflejen los cruces que existen entre ellos, ya que la realidad misma es un gran entramado de relaciones.

Asimismo, se hace necesario contextualizar los contenidos y los problemas por resolver, tomando en cuenta las cuestiones que son parte de la realidad del grupo y sobre las que niñas y niños puedan ejercer algún tipo de influencia, como también aquellas que surgen de sus interrogantes.

Los niños y las niñas del Jardín provienen de ámbitos diversos, con pautas culturales diferentes, experiencias e interacciones sociales propias y, por lo tanto, con conocimientos también diversos. Tener en cuenta dicha heterogeneidad y recuperar estas experiencias y situaciones que derivan de su día a día le aporta riqueza a la indagación y permite darles a alumnas y alumnos mayores oportunidades de generar empatía y producir aprendizajes significativos.

La naturaleza

En este bloque se acerca a las niñas y a los niños a la indagación, tanto de las personas como parte de la naturaleza, como al conocimiento y a las relaciones de los componentes naturales que se encuentran en el ambiente y los fenómenos que ocurren en él.

En lo que refiere a las personas, se aborda el conocimiento y el cuidado propio y de los/las demás. Se busca que los niños y las niñas indaguen diferentes aspectos de sus cuerpos (piel, pelo, uñas, huellas digitales) de los animales y de las plantas, las características externas, las necesidades y, sobre todo, las relaciones que establecen entre sí y con el medio en el que viven.


ESI

Se propone asimismo una mirada integral de las personas, en tanto seres vivos con características especiales, que interactúan y modifican el ambiente. En este sentido, la exploración de dichas características, los cambios que se experimentan con el crecimiento, los cuidados responsables de una correcta alimentación, la actividad física y la prevención de las enfermedades serán los aspectos que orientarán la indagación.

A su vez, ofrecer variedad de espacios para mirar y disfrutar la naturaleza puede ser una oportunidad para aprender a respetarla, preservarla y valorarla. Se trata de generar conexiones con otros espacios al aire libre, que constituyan entornos de aprendizaje ricos en recursos y materiales, como el patio del Jardín o la plaza cercana, de tal manera que promuevan la observación, la exploración y la apreciación del ambiente.


Artes Visuales

Se espera que se planteen problemáticas que permitan explorar e indagar colaborativamente, para generar espacios de encuentro e interacción en pos de un objetivo común y promover un fuerte sentido de pertenencia y de responsabilidad por el respeto, la protección y el cuidado del ambiente natural en el que se desarrollan. Es por ello que las predicciones servirán de disparador para guiar la exploración y descubrir algunas relaciones causales a partir de evidencias que se irán recolectando.

Los contenidos de este bloque son:



- Reconocimiento de cambios y permanencias que experimentan las personas a lo largo de su vida. Características físicas.
- Conocimiento de las partes externas del cuerpo, sus características, funciones y uso correcto de sus nombres. Identificación de partes íntimas del cuerpo. Semejanzas y diferencias.
- Conocimiento de la existencia de partes internas del cuerpo con funciones específicas.
- Construcción y apropiación de los hábitos y de los cuidados necesarios para promover una vida saludable (alimentación, actividad física, visita periódica al pediatra y al dentista).
- Establecimiento de relaciones entre las partes de la planta y sus funciones.
- Indagación sobre los cambios que experimentan las plantas a lo largo del año, condiciones ambientales para su crecimiento: necesidad de luz solar, agua, aire, nutrientes para la vida.
- Exploración de las relaciones que hay entre los rasgos de los animales: la forma de locomoción, los tipos de alimentos que consumen, las condiciones ambientales del lugar donde viven, etc.
- Indagación de los diferentes fenómenos atmosféricos (viento, nubes, precipitaciones —lluvia, nieve, granizo—).
- Uso de diferentes formatos de representación y herramientas para la indagación y el registro: ilustraciones, esquemas, símbolos, cámara de fotos, *tablets*, grabadores, etc.
- Uso de tablas y cuadros comparativos sencillos.
- Comunicación de los resultados de las exploraciones a través de diferentes herramientas (entre ellas, las tecnológicas y digitales) e instrumentos (uso de lupas, binoculares, etcétera).

Un niño observa los cambios que ocurren en la huerta del Jardín.



Niñas y niños observan los cambios que se producen a su alrededor.

Para trabajar los contenidos de este bloque se sugiere abordar situaciones problematizadoras con múltiples instancias para explorar, observar y comparar.

Cobra especial importancia el registro y la comunicación de lo transitado en el proceso de indagación y experimentación. Esto se puede realizar mediante el dibujo, el uso de cuadros de doble entrada, el dictado a la/el docente del proceso y las conclusiones a las que se haya arribado. El uso de estas herramientas y dispositivos funciona como una memoria externa que permite a las/los niñas/os volver sobre lo que hicieron para interpretar la información y seguir profundizando en sus saberes. Asimismo, con el fin de promover observaciones cada vez más sistemáticas, ajustadas y detalladas a lo que se quiere indagar, se promueve el uso de diferentes instrumentos, por ejemplo, lupas y binoculares para mirar, pinzas y coladores para separar.

En el entendimiento de que el ambiente es tal en tanto sistema de relaciones, un proyecto de sala puede consistir en hacer un seguimiento a los cambios que atraviesan los árboles de la cuadra o de la plaza del barrio, o bien la huerta escolar, según pasan las estaciones del año y, en este sentido, acompañar a los niños y a las niñas en la comprensión de que estas variaciones no ocurren mágicamente, sino que responden a las variables naturales y sociales. Es interesante guiar a los/las alumnos/as en el reconocimiento de que algunas condiciones del ambiente influyen en la aparición de aves e insectos, e incluso prestar atención a los datos que puede aportar esa presencia (por ejemplo, las mariposas como indicadores biológicos de buena calidad de aire; la aparición de golondrinas que indica que comienza la época de calor, y sus vuelos preparativos para irse a lugares más cálidos, a fines de marzo, que indican el comienzo del frío).

Los objetos

Este bloque propone la indagación y el conocimiento de los objetos tanto en lo que se refiere a sus características físicas como a su función social o natural. Se trata de abordar diferentes experiencias que permitan enriquecer la comprensión intuitiva que niñas y niños tienen del mundo, volviendo a mirar aquellos objetos que utilizan diariamente para descubrir sus características y el propósito para el que fueron creados. Desde la generación de espacios para explorar, comparar y

analizar se propone abordar una mirada intencional sobre los materiales con los que están hechos los objetos y los cambios que les ocurren a partir de las relaciones entre ellos y de la intervención de las personas.

Del mismo modo, se propone trabajar sobre la función utilitaria y la función social que tienen los objetos, es decir, las acciones que se pueden llevar adelante con ellos y los usos que se les pueda dar en los diferentes contextos y comunidades, así como los cambios y las permanencias que han sufrido a lo largo de la historia.



Un espacio para explorar las características y propiedades de los materiales.

De esta manera se promueve la creación de espacios o situaciones desafiantes en las que niños y niñas puedan explorar, cuestionar, hacer hipótesis, comparar, comprobar y redefinir ideas frente a las características y el comportamiento de los objetos (si puede rodar, picar, deslizar, rebotar, contener), diferenciar sus propiedades (dureza, forma, tamaño, peso, color, olor, rugosidad, opacidad o transparencia), y también observar las transformaciones que les ocurren al combinarlos o mezclarlos.



Niños y niñas exploran y combinan los diferentes objetos de acuerdo con la idea o el plan de construcción.

En este sentido, es importante alentar, en los niños y en las niñas, la búsqueda de las relaciones existentes entre los materiales con los que están realizados los objetos y las posibilidades que presentan (un bloque de madera es más pesado que uno de goma espuma, una pelota de goma rueda con más facilidad que una de felpa) y proponer que determinen cuáles son los materiales más adecuados para la construcción de algún objeto con un fin determinado. Otra mirada sobre los objetos refiere al descubrimiento de las diferencias y las semejanzas que estos presentan a lo largo del tiempo (las transformaciones que tuvieron las ruedas desde la construcción de carros y carretas hasta las actuales; los teléfonos desde las primeras formas de comunicarse hasta los dispositivos celulares de hoy; los modos de iluminar los espacios desde las velas que repartían los vendedores ambulantes hasta las lámparas *led* que hoy iluminan la ciudad).

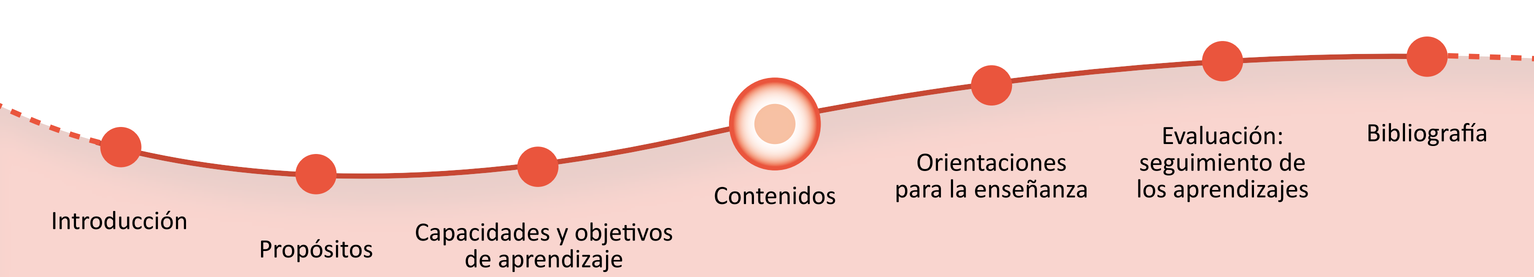
Los contenidos de este bloque son:



- Reconocimiento y comparación de las características de los objetos: materiales con los que se fabrican, colores, texturas, formas, tamaños, peso, transparencia, flotabilidad, permeabilidad, magnetismo, etcétera.
- Exploración de los objetos en función de sus características y de las acciones que pueden realizarse con ellos: transportar, soportar peso, contener líquidos, tamizar o filtrar, dar sombra, dejar pasar la luz; que pueden ser movidos, empujados, atraídos, aplastados, deformados, etcétera.
- Indagación de los cambios que ocurren en los objetos a partir de las interacciones entre sí o de las intervenciones de las personas: cambios irreversibles, como disolver jugo en polvo en agua; cambios reversibles, como la mezcla y la separación de semillas; cambios de estado (líquido, sólido y gaseoso), como la experiencia de fabricar helado.
- Uso de los objetos en función de necesidades y costumbres de las personas: rastrillos para remover la tierra de la huerta, escobas para barrer el piso, reloj para ver el paso del tiempo, grúas para remolcar autos, teléfonos para comunicarse, dispositivos electrónicos para buscar información.
- Reconocimiento de los objetos como productos de manufacturación, indagación de diferentes herramientas y técnicas para su elaboración.
- Reconocimiento de los objetos en relación con la cultura, las costumbres y el momento histórico.
- Uso de diferentes instrumentos y herramientas (entre ellas, las tecnológicas y digitales), así como de tablas y cuadros comparativos sencillos para comunicar los resultados de las exploraciones.

En un mundo en el que resulta indispensable enseñar el uso sustentable de los materiales y de los recursos como también el cuidado del ambiente, es interesante pensar que, así como las personas obtienen elementos de la naturaleza para transformarlos en materiales que necesitan para intervenir y satisfacer sus necesidades, deben ser conscientes de los residuos que estos generan. Es importante el aporte que se puede realizar, por ejemplo, cuando se aprende a separar los materiales reciclables de aquellos que no lo son, apagar las luces al salir de las salas, cerrar bien las canillas y no dejar correr el agua, entre otras acciones. De esta forma, se inicia a los/las alumnos/as en la comprensión de cómo las acciones y las decisiones de las personas pueden tener un impacto en la naturaleza. Por eso se propone abordar las problemáticas asociadas a la generación de residuos, así como impulsar conductas y hábitos de cuidado y valoración del ambiente que les permitan asumir responsabilidades, obligaciones y derechos como futuros ciudadanos/as del país y del mundo.

Para llevar adelante las indagaciones y exploraciones que se proponen sobre los objetos es importante, además, que los/las niños/as puedan iniciarse en el uso de instrumentos de recolección de datos, la elaboración de ilustraciones, la utilización de esquemas y gráficos, a fin de organizar la información, clasificarla, compararla y comunicarla. Para eso, se sugiere el uso de tablas y cuadros, la observación guiada por el/la docente y el desarrollo de estrategias que permitan la búsqueda en diferentes fuentes de información.



La vida en sociedad

En este bloque se propone comenzar a conocer diferentes instituciones de la sociedad y establecer relaciones cada vez más ricas respecto del rol que cumplen, teniendo en cuenta la organización que requieren, las funciones y las normas que las regulan. Del mismo modo, se indaga en los trabajos que las personas desempeñan y en las herramientas, los materiales y los recursos que utilizan.

Desde un abordaje sistémico, que contempla la diversidad cultural y los cambios y permanencias que se dan a lo largo de la historia, se promueve una mirada compleja y crítica de la vida social, contemplando y respetando las diferencias.

Los entornos cercanos y también los lejanos, tanto en tiempo como en espacio, se ponen en juego para que los niños y las niñas comiencen a percibir modos y formas de organización y de funcionamiento en lo que refiere a las instituciones más conocidas (la familiar y la escolar) y a otras como el club barrial, la sala de atención primaria o el cuartel de bomberos.

Se aborda también el funcionamiento de la comunidad y lo que implica vivir en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello es necesario indagar los diferentes espacios de la ciudad, sus monumentos, edificios, túneles, y conocer las actividades que llevan adelante los comercios y las personas que trabajan en el barrio, como barrenderos/as que limpian las calles cada mañana, empleados/as del correo que llevan alguna correspondencia al Jardín o a las casas, choferes del colectivo que acerca a niños y niñas a la escuela, encargados/as de los edificios del barrio, técnicos/as que arreglan los cables de la luz o el teléfono, etc. Este abordaje permite a los alumnos y las alumnas ampliar su comprensión sobre cada trabajo.



Luego de visitar la cafetería del barrio y conocer sus características, se crea la cafetería de la sala.



Se sugiere visitar el sitio web [Arte urbano: grafitis y murales](), para ampliar la mirada sobre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este acercamiento al conocimiento sobre el funcionamiento de la comunidad supone, a su vez, el respeto de ciertas normativas que ayudan a llevar adelante una convivencia ordenada y solidaria. Indagar, por ejemplo, la simbología de las señales viales y su presencia en las calles de la ciudad permite reconocer cómo esas pautas de comportamiento y esos códigos colaboran en la adopción de conductas adecuadas en la vía pública. En este sentido se propone trabajar en la importancia que las normas revisten y explorar las causas y consecuencias que representan el tenerlas en cuenta.

Hacer foco en aquello que cambia y lo que sigue igual en los oficios y las instituciones permite que los niños y las niñas puedan entrar en las líneas de tiempo y perciban las adaptaciones y las modificaciones que se dan a lo largo de la historia.



Los contenidos de este bloque son:

- Conocimiento de las historias personales y familiares: diversidad de familias, comunidades, barrios. Costumbres, culturas y celebraciones.
- Observación y reconocimiento de los cambios y las permanencias en los usos y las costumbres (juegos, juguetes, objetos de uso cotidiano, formas de vestirse, espacios públicos y privados).
- Identificación de los momentos de intimidad propios y ajenos.
- Indagación de las funciones que llevan adelante las instituciones de la comunidad. Los trabajos de las personas.
- Observación y reconocimiento de los cambios y permanencias en la historia de la comunidad: hechos históricos relevantes. Contextos y personajes. Monumentos y edificios históricos. Personajes sociales relevantes. Conmemoraciones y festejos significativos.
- Valoración de los hechos personales, familiares y de la comunidad.
- Búsqueda de soluciones a algunas problemáticas que afectan la vida en el Jardín o el entorno cercano.

Abordar la historia en el Nivel Inicial es un aspecto poco explorado pero muy interesante, sobre todo, si es posible entender que las personas hacen historia de muchas maneras. Hacerlo a partir de las historias cercanas (de la comunidad, del Jardín, de la arquitectura de la ciudad, de los árboles y las plantas que crecen en las veredas, de los objetos que se usan cotidianamente) es una forma de acercar el concepto de historia desde el rol de indagadores/as del tiempo.

Del mismo modo que los hechos históricos trascendentes del país permiten a los miembros de la comunidad formarse en un pasado compartido, vivenciar a partir de la dramatización los acontecimientos históricos nacionales más relevantes es un modo de jugar la historia y de explorar la manera en la que la sociedad, las instituciones y las personas transcurrieron los diferentes momentos.

Los actos escolares, como espacios de construcción de cultura y de apertura a la comunidad deben entenderse como un modo de comunicar los procesos que los niños y las niñas atravesaron en el camino de aprender. De este modo, convertirlos en buenas instancias para compartir y socializar los saberes que se construyeron, permite correrse de los formatos más tradicionales y descontextualizados sin sentido real. El acto escolar, entonces, no debe ser el objetivo de enseñanza, sino una forma posible de comunicar aquello que se enseñó y se aprendió.

La propuesta de este bloque es promover instancias en las que los niños y las niñas tengan que tomar decisiones, discutir opiniones, hacer acuerdos, tolerar la frustración que produce no prevalecer con las propias ideas. Así, por ejemplo, cuando se narran los sucesos del Cabildo Abierto del 22 de mayo, es posible recrear asambleas en las que los niños y las niñas deban resolver problemas reales de su sala o del Jardín.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ofrece variados rasgos de un pasado que une e identifica a sus habitantes. Generar propuestas que inviten a recorrer lugares, rincones, espacios verdes, calles, edificios, construcciones, museos, monumentos e incluir relatos mediados por el/la docente o un/a invitado/a especial que cuenten sobre ese pasado constituyen experiencias interesantes que les permiten a los niños y a las niñas establecer relaciones y compararlo con la vida cotidiana de hoy. Conocer sobre la función social de la Plaza de Mayo a lo largo del tiempo, las transformaciones que fue sufriendo el edificio del Cabildo, los usos sociales del Río de la Plata son algunas de las posibilidades que ofrece la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los interrogantes y el planteo de situaciones por resolver serán siempre el punto de partida para comenzar la indagación y la profundización en aquello que se quiere conocer.

Orientaciones para la enseñanza

En este capítulo se propone acercar a los niños y a las niñas a experiencias de aprendizaje compartido que potencien la curiosidad y la creatividad a partir de la observación, la descripción y el registro como llaves que abren la puerta al pensamiento crítico y al conocimiento del mundo. ¿Qué mundos es posible abrir o hacer entrar a la sala? ¿Desde qué lugar potenciar la creatividad o estimular la curiosidad?

Es fundamental que los/las docentes creen ambientes atractivos, desafiantes y flexibles, como también entornos que permitan enriquecer el aprendizaje y responder a los diferentes intereses y a las diversas maneras de aprender, de pensar y de exponer ideas. Tener en cuenta esta variedad de experiencias aporta riqueza a la indagación y permite mayores oportunidades de producir aprendizajes significativos.

Para los niños y las niñas, conocer el mundo es una experiencia fascinante. El/la docente selecciona recortes, los organiza y arma propuestas en la que existe la posibilidad de mirar, probar, experimentar, volver a mirar, intercambiar ideas con los pares, avanzar en esas ideas para luego volver a preguntarse, establecer hipótesis y cotejarlas.

El camino que se plantea es un recorrido de experiencias profundas de aprendizaje, inspiradas en la realidad y con sentido, es decir, presentadas como problemas por resolver en los que, a partir del desarrollo de diferentes capacidades, se puedan abordar los contenidos de este capítulo. La propuesta es aproximar a los/las niños/as a que comprendan la realidad de manera precisa, respetuosa, responsable y creativa.

Producciones de los/las niños/as después de haber indagado sobre hechos históricos relevantes.

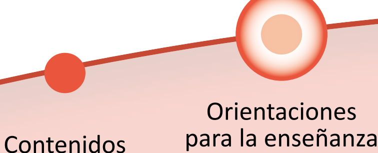


La docente interviene poniendo en marcha estrategias que favorezcan el diálogo, la confrontación, la prueba y el error.

Al planificar situaciones que implican indagar el ambiente natural y social en las salas de Nivel Inicial, se suele pensar en aquello cercano, que resulta cotidiano. Sin embargo, en la actualidad, el acceso a la información permite desdibujar esa línea de lo cercano y lo lejano, y generar puentes accesibles a realidades ajenas. Presentar las situaciones de aprendizaje como problemas por resolver es un recurso que da la posibilidad de encender la llama de la curiosidad: se puede partir de una simple pregunta basada en lo que se ve, se lee, se encuentra, se descubre o se necesita y, desde allí, abrir un sinfín de caminos que lleven a *grandes descubrimientos*. Por ejemplo, en semanas muy lluviosas se puede preguntar «¿Cómo hacemos para saber cuánto llovió?», y, a partir de lo que los/las niños/as planteen, detallar cómo hacer el registro de la observación del agua recogida con un pluviómetro (que puede armarse con un vasito con marcas) y así saber cuánta agua ha caído en un período. De igual manera se puede medir la intensidad y la dirección del viento con anemómetros o veletas.

Asimismo, es posible proponerles diferentes indagaciones referidas al agua, y acercar esponjas, juguetes, coladores y recipientes para experimentar en la sala. Esto daría lugar a preguntas tales como: «¿Qué pasa cuando se meten estos elementos en el agua?», «¿La esponja pesa más antes de entrar al agua o después de mojarla?», «¿Por qué algunas cosas se hunden?», «¿Qué pasa si soplan por el sorbete?, ¿por qué aparecen burbujas?». La posibilidad de experimentar en la sala con fenómenos físicos permite hacer predicciones, buscar evidencias para poner a prueba ideas y explorar relaciones causales.

Lo importante es propiciar espacios para observar, registrar y enseñar a hacerse preguntas; esto es posible desde la escucha atenta y abierta a lo que los alumnos y las alumnas miran, expresan, afirman, discuten o explican. Las preguntas que plantea la/el docente no solo pueden abrir posibles espacios de indagación, sino que modelizan la forma de conocer. Cuando las preguntas son productivas, es decir, son preguntas que están alineadas con un objetivo de enseñanza e invitan a seguir pensando, estimulan la construcción de conocimientos, ya que implican un esfuerzo de comprensión y un desafío para la acción. Será clave también dar espacio a los/las alumnos/as a formularse sus propias preguntas y alentarlos/as a compartir sus ideas y escuchar las del resto para seguir pensando.



Puede pasar que el/la docente seleccione un cuento que narra una historia protagonizada por animales para compartir con el grupo. En ese caso, puede alentar a que los niños y las niñas se interroguen a partir de las imágenes o que formulen planteos sobre lo real o lo imaginario de esa historia. Todas estas son buenas oportunidades para abrir escenarios de indagación del ambiente: «¿Dónde viven las lombrices/las tortugas/los flamencos (o el personaje del cuento seleccionado)?», «¿De qué se alimentan?, ¿por qué eligieron esos alimentos?, ¿cuál es la relación entre los alimentos que consumen y la forma de comer?», «¿Cómo son los espacios que habitan?», «¿Los espacios donde viven las lombrices están en las ciudades?, ¿con quiénes comparten ese espacio?», «¿Qué función cumplen las lombrices?, ¿las encontramos en nuestro espacio cercano?», «¿Qué cuidados necesitan?».



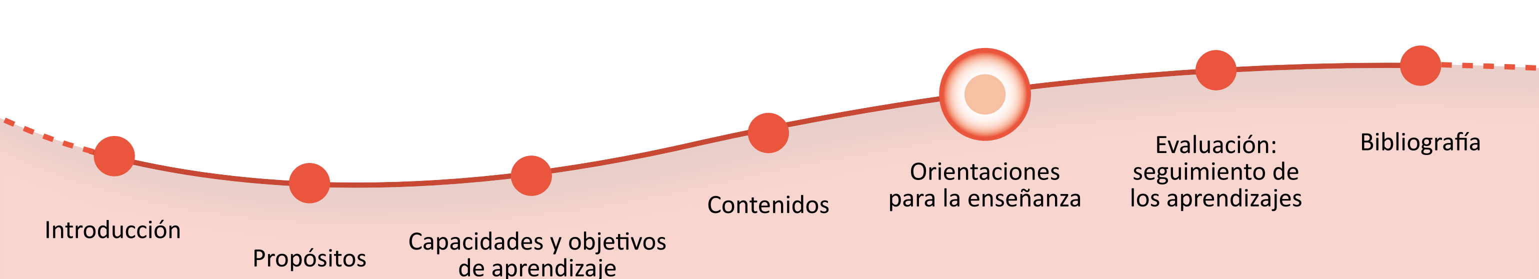
La posibilidad de ir al teatro con las niñas y los niños de la sala es también una oportunidad para indagar ese espacio desde su función social, su arquitectura, las personas que allí trabajan, los saberes que es importante tener para trabajar en un teatro. Este espacio también permite indagar las transformaciones que pudo haber tenido a lo largo del tiempo o la comparación con otros espacios en los que se brindan espectáculos como el circo o el cine.

La apreciación de alguna obra de arte que lleve no solo a observar la producción en sí misma, sino a indagar sobre la vida de la/el artista y su motivación para hacerla puede transformarse en una puerta fascinante para introducir a los/las niños/as en profesiones o trabajos no tan conocidos. El rol de un/a retratista, su función en otros momentos históricos, la comparación entre el retrato y la fotografía, por ejemplo, son puertas de entrada a contenidos y objetivos que el/la docente puede plantear.



¿Y qué se hace con las ideas previas? Es bien sabido que conocer las ideas y los saberes que los niños y las niñas han construido previamente permite a la/el docente promover mejor aquellos interrogantes que movilicen la pasión por aprender, del mismo modo que ayudan a generar propuestas y realizar intervenciones que posibilitan que el aprendizaje avance, se extienda y se expanda. Es posible pensar en variadas formas y diversos modos de indagar ese universo previo de ideas y saberes que *flotan* en la sala y que, según el uso que les dé la/el docente, se convertirán en puentes, escaleras y trampolines que lleven a niñas y niños al establecimiento de nuevos aprendizajes o, por el contrario, en compuertas, barreras o murallas que derriben la curiosidad y la creatividad. Por eso es importante que, a partir de expresiones, conceptos y relaciones que los niños y las niñas hacen del mundo desde las experiencias que la/el docente les propone, se diseñe un modo de abordar la situación que se va a presentar. El planteo de un juego dramático alrededor de un tema, por ejemplo, la estación de tren, puede convertirse en una excelente herramienta de detección de saberes. Ofrecer algunos elementos para crear un escenario lúdico y detenerse a observar qué tipo de roles aparecen, qué acciones se llevan adelante desde esos roles, qué interacciones aparecen entre los elementos y las acciones que llevan adelante las niñas y los niños puede dar un marco interesante para generar, desde intervenciones precisas de la/el docente, la real ampliación de esos aprendizajes. Promover la exploración de objetos fuera





de uso, como la pinza con la que el guarda agujereaba los boletos, y tomar registro de las afirmaciones que hacen los/las alumnos/as, las relaciones que establecen o las hipótesis que comparten, también da pistas de sus saberes y permite el diseño de propuestas didácticas interesantes.



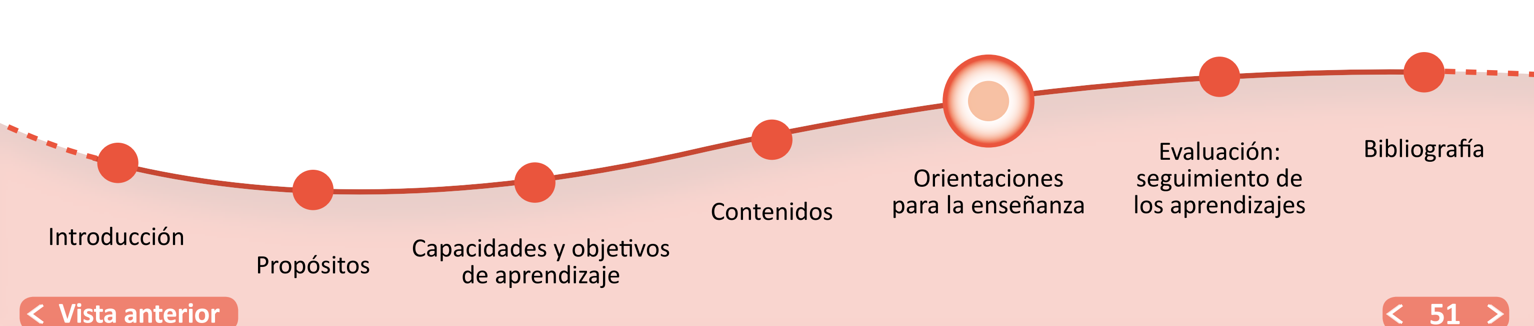
La palabra y el intercambio oral no son la única manera de rescatar las ideas que surjan en la sala. Los niños y las niñas suelen expresar a través del dibujo aquello que conocen, por lo que puede ser también una excelente fuente de información si se les propone que dibujen, por ejemplo, alguna estación de tren que conozcan, analizando qué partes aparecen, cómo y con qué frecuencia en la totalidad de las producciones. La expresión corporal utilizada en función de demostrar saberes puede convertirse en una buena fuente de información: imitar cómo se mueven las ruedas de un tren, corporizar el enganche de los vagones, imitar el brazo de una barrera que sube y baja, caminar como el/la guarda del tren, manejar como el/la maquinista, etcétera. Y, por supuesto, el juego dramático.



Abordar los escenarios desde un modelo sistémico

El concepto de *sistema* implica seleccionar un recorte de la realidad circundante y proponer al grupo de alumnos/as abordar, conocer e indagar su funcionamiento teniendo en cuenta no solo las partes que lo componen, sino la riqueza que aportan las interacciones que se producen entre sus componentes. Si se propone el juego de imaginar qué se observa a través del *zoom* de una cámara de fotos, es posible agudizar la mirada y observar detenidamente cada aspecto de un recorte de la realidad, como un espacio en el que suceden muchas cosas. El edificio del Jardín es un buen ejemplo para entender cómo llevar adelante este ejercicio mediante preguntas como: «¿Qué partes tiene el Jardín?, ¿qué función cumple cada sector?, ¿qué sectores conocen mejor y por qué?», «¿Entra la luz del sol a estos sectores? ¿Y por dónde entra el aire?», «¿Qué elementos encuentran en cada espacio?», «¿Todos los espacios tienen el mismo mobiliario?, ¿cómo llegaron allí los muebles?, ¿de qué materiales están hechos y por qué?, ¿dónde fueron fabricados los muebles?, ¿quién los fabricó?, ¿quiénes los usan?, ¿para qué los utilizan?, ¿tuvieron que aprender a usarlos?». Y la lista de preguntas puede seguir. Luego se puede plantear algún interrogante que movilice el pensamiento de los niños y de las niñas. En este sentido es importante que, al elaborar las preguntas, se tomen en consideración algunos aspectos que hacen al objetivo del interrogante, por ejemplo, el objetivo de focalizar la atención en algo («¿En dónde ven más luz?»), el de observar con cuidado o comparar («¿Pueden decirme cuál de los dos es más grande?»), el de hacer («¿Se animarían a organizar estos objetos del más antiguo al más moderno?»), el de lograr metacognición («¿Cómo se dieron cuenta de...?»), el de evaluar, es decir, de medir cuáles fueron los aprendizajes de los/las niños/as respecto de las experiencias atravesadas.

Los problemas ambientales identificados en el Jardín o en la comunidad también son un buen recurso para otorgarle mayor sentido a la propuesta y posibilita que los niños y las niñas logren un compromiso, una apropiación y una participación activa para constituirse en agentes de cambio.



Por ejemplo, se les puede proponer que sean *detectives del agua* para investigar en qué lugares del Jardín se usa agua, para qué, cómo, y hasta detectar si alguna canilla gotea o alguna mochila de baño pierde. Hecha la investigación, restará pensar qué aportes se pueden hacer desde la sala para que el agua sea un recurso valorado y utilizado racionalmente, o indagar las formas en las que el agua llegaba a los hogares y a los Jardines en otros momentos históricos. Del mismo modo, la/el docente puede plantear cuestionamientos relacionados con las estrategias de la indagación: «¿Qué tienen que hacer para conocer, por ejemplo, cómo llega el agua a la cocina del Jardín?, ¿qué instrumentos es necesario conseguir para la exploración?», «¿Cómo se pueden registrar los datos obtenidos?», «¿Dónde se podría buscar más información?, ¿cómo se puede seleccionar la información recibida?, ¿qué se hace con esa información?». De este modo, no solo se favorece la posibilidad de detener la mirada en las partes que componen el recorte sino en la relación que se da entre esas partes, relevando la importancia que adquiere esa interacción y enseñando modos de registrarla y comunicarla.

El modo en el que la/el docente conforme los grupos para llevar adelante estas indagaciones es un aspecto importante para considerar. Los modelos de grupo total en los que los tiempos y los momentos para actuar se ven demorados por las largas esperas que supone el acceso a escasos materiales suelen obstaculizar el interés y la curiosidad de niños y niñas. La propuesta de este eje de experiencias supone pensar en la organización en parejas o en grupos de no más de cuatro integrantes, en la que prevalezca una lógica que promueve la pregunta problematizadora, el contacto directo con los materiales y la posibilidad de interactuar con ellos, observando, probando, ensayando, debatiendo, llegando a algunas conclusiones y expresándose.

Las salidas educativas se consideran una estrategia enriquecedora que aporta experiencia y posibilidad concreta de poner en contacto a los/las niños/as con el objeto o escenario por indagar y conocer. El momento de salir del Jardín es una experiencia que moviliza y renueva el interés de los/las alumnos/as. Para la/el docente, planificar estas instancias significa anticiparse y determinar las acciones que será importante llevar adelante. Compartir los propósitos con el grupo, conversar sobre las características del lugar que se va a visitar,



Los/las niños/as exploran los materiales para el armado de la huerta y la docente guía a través de preguntas.

las normas que lo rigen, construir dispositivos que orienten la mirada (como entrevistas a las personas que recibirán al grupo o imágenes de objetos que encontrarán en el lugar) son anticipaciones que colaborarán a que esta experiencia resulte, además, una buena oportunidad de aprender. Comunicarles a los niños y a las niñas qué se espera de ellos/as en cada instancia, organizar algunas pautas de comportamiento, formar pequeños grupos de trabajo con tareas específicas, informar a los/las acompañantes respecto del objetivo de la salida y su función específica durante esta son algunas estrategias que pueden ayudar a que la experiencia sea una *buena experiencia*.

Ofrecer alternativas y herramientas concretas que ayuden a profundizar la mirada de los niños y las niñas es fundamental para que empiecen a mirar *corriendo el velo de lo obvio,* para introducirse en conceptos como la comparación, los puntos de vista, las partes y el todo, *lo que veo, lo que pienso y lo que me pregunto.* Iniciar a los alumnos y las alumnas en el pensamiento crítico y en el cuestionamiento sobre la realidad requiere de intervenciones que los/las ayuden a salir de las clásicas conversaciones grupales y radiales con centralidad en el/la docente, en las que, además, suelen prevalecer las afirmaciones de unos/as pocos/as niños/as. Este capítulo propone, entonces, que el/la docente intervenga poniendo en marcha estrategias que favorezcan el diálogo, la confrontación, la prueba y el error.

La docente plantea preguntas problematizadoras a las alumnas.

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

Los propósitos y los objetivos que el/la docente se plantea al inicio del año deben ser el faro al momento de evaluar. Por eso, es importante que la evaluación sea un proceso de análisis, de comparación y que dé cuenta de los avances en las maneras en que las niñas y los niños establecen relaciones, reconocen cambios y permanencias en las personas, los hechos o los espacios sociales y culturales; el registro de las diferencias y de los rasgos comunes en los comportamientos de los materiales y de los objetos de su entorno; el respeto y la valoración de las diferentes formas de vida; el conocimiento de las características de las instituciones y su relación con los trabajos necesarios para que funcionen; los hábitos sobre el cuidado de la salud y la seguridad, y la participación activa en el cuidado del ambiente.

La evaluación continua debe brindar información a partir de la observación y el registro de cómo aprenden niños y niñas y de qué manera hacen uso de esos aprendizajes en diversas situaciones para la toma de decisiones de la/el docente y el acompañamiento de sus alumnos/as.

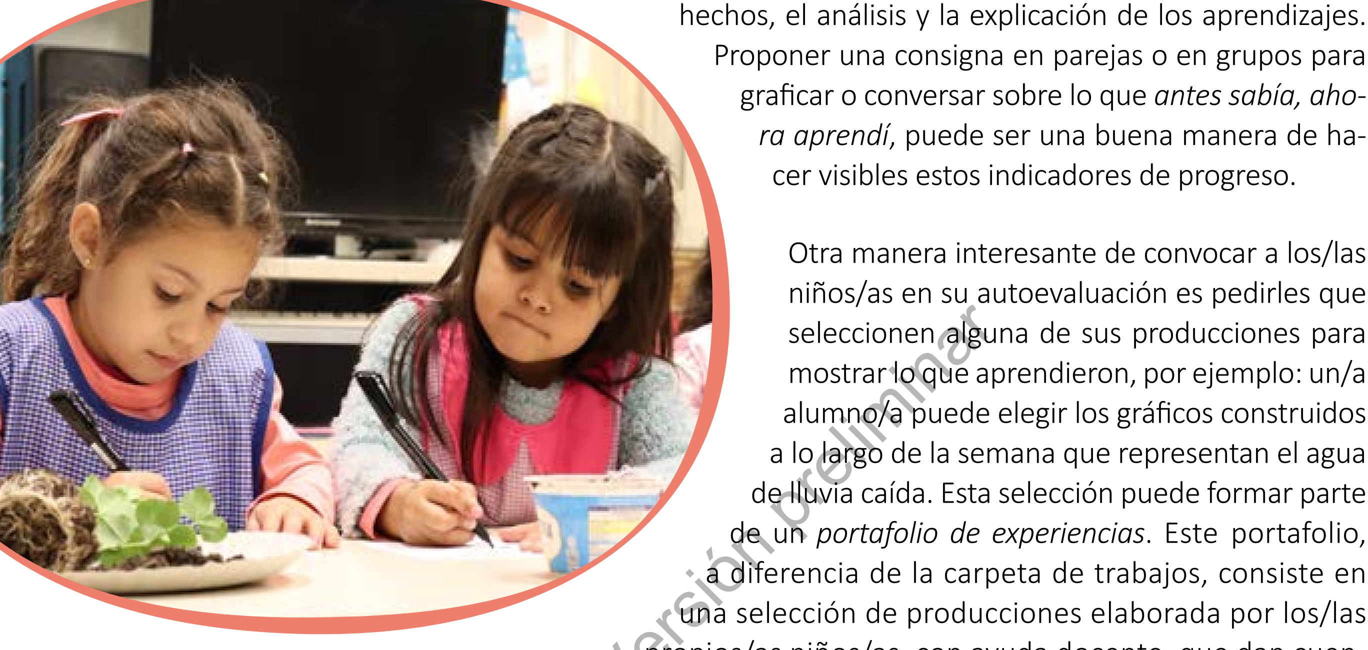
El uso de herramientas y recursos que ayuden a sistematizar esta información puede colaborar en que la práctica evaluativa docente ofrezca elementos significativos para observar los procesos con precisión. Es fundamental el registro de los procesos de aprendizaje de cada niño y niña al observar, documentar e interpretar las experiencias de las que participa el grupo, registrando inquietudes, ideas, conflictos, anécdotas, soluciones a problemas, y todo aquello que evidencie el aprendizaje.

La docente recupera los saberes aprendidos de sus alumnos/as.

El armado de grillas de progresión de los aprendizajes es un recurso interesante que ayuda a centrar la mirada de la/el docente en aquello en lo que se quiere hacer foco, que permite establecer indicadores de avance, y es un

instrumento que invita a involucrar a los niños y a las niñas en su proceso de aprendizaje, ya que desde su comunicación, los/las alumnos/as se hacen conscientes de lo que se espera aprender y se enfocan en el objetivo a conseguir.

Evaluar con los niños y las niñas también es una aventura interesante donde el/la docente puede mostrarles maneras de revisar sus aprendizajes haciendo preguntas que ayuden a visualizar el proceso. Al preguntar «¿Qué descubrimos al observar el pluviómetro a lo largo de toda la semana?, ¿de qué nos dimos cuenta?», se acompaña al niño o a la niña a establecer relaciones, profundizar su comprensión sobre los hechos, el análisis y la explicación de los aprendizajes. Proponer una consigna en parejas o en grupos para graficar o conversar sobre lo que *antes sabía, ahora aprendí*, puede ser una buena manera de hacer visibles estos indicadores de progreso.


Las niñas dibujan lo que aprendieron acerca de las partes de las plantas.

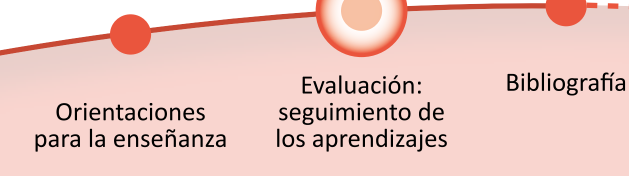
Otra manera interesante de convocar a los/las niños/as en su autoevaluación es pedirles que seleccionen alguna de sus producciones para mostrar lo que aprendieron, por ejemplo: un/a alumno/a puede elegir los gráficos construidos a lo largo de la semana que representan el agua de lluvia caída. Esta selección puede formar parte de un *portafolio de experiencias*. Este portafolio, a diferencia de la carpeta de trabajos, consiste en una selección de producciones elaborada por los/las propios/as niños/as, con ayuda docente, que dan cuenta de los procesos que vivieron a lo largo de las unidades, proyectos y experiencias en la sala durante todo el año.

Los cierres de las propuestas didácticas son momentos interesantes para que las alumnas y los alumnos sinteticen y organicen aquello que han aprendido a lo largo del proceso. Contar o relatar a otro/a lo que aprendieron, grabar un tutorial para explicar a otro grupo cómo se hacen los pastelitos que cocinaron cuando invitaron a las familias a una merienda, inventar un juego de recorrido en el que los avances o los retrocesos en los casilleros estén dados a partir de las respuestas a las preguntas elaboradas por los/las niños/as sobre las características de los animales que investigaron. En estas instancias se ponen en juego los contenidos trabajados y aprendidos por los/las niños/as.


Educación Digital

Algunas preguntas de autoevaluación para la/el docente:

- ¿Animo a las niñas y a los niños a hacerse preguntas?
- ¿Doy la oportunidad para que más de un alumno o alumna responda una misma pregunta?
- ¿Ofrezco oportunidades de que interactúen con la naturaleza, explorando la tierra, el agua, las plantas?
- ¿Ofrezco desafíos en espacios naturales? ¿Cómo puede la institución hacer posibles estos encuentros?
- ¿Acompaño a los niños y las niñas a explorar el mundo natural de manera más profunda y directa, más allá del aprendizaje que pueden provocar los elementos naturales en la sala?
- ¿Cómo favorezco que los niños y las niñas investiguen? ¿Hay suficiente tiempo para que se involucren en el juego y en la investigación? ¿Cómo comunico mi proceso de investigación? ¿Qué hay en el entorno de aprendizaje que lo hace propicio para la investigación?



Bibliografía

Calvo, S., Serulnicoff, A., Siede, I. (2003). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carli, S. (2003). *La infancia en cuestión. Cuestiones de educación.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos. Ideas para encender la chispa del aprendizaje en casa.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Furman, M., Jarvis, D., Luzuriaga, M., Podestá, M. E. (2019). *Aprender ciencias en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2014). Azar, G. (dir.), Espínola, V., Brünner, M. *Alimentación saludable en la escuela. Hacia una adecuada alimentación de los niños en edad escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2014). Azar. G. (dir.), Ratto, J., Ojea Quintana, J. M. *Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de Chile. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Goris, B. (2006). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Jarvis, D. (2012). *Hacia el Jardín de Infantes que queremos: ideas para pensar juntos en la gestión y la práctica pedagógica.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Kauffman, M., Fumagalli, L. (2012). «La caracterización de los modelos didácticos en el NI». *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kaufmann, V., Serulnicoff, A. (2000). «Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial». Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

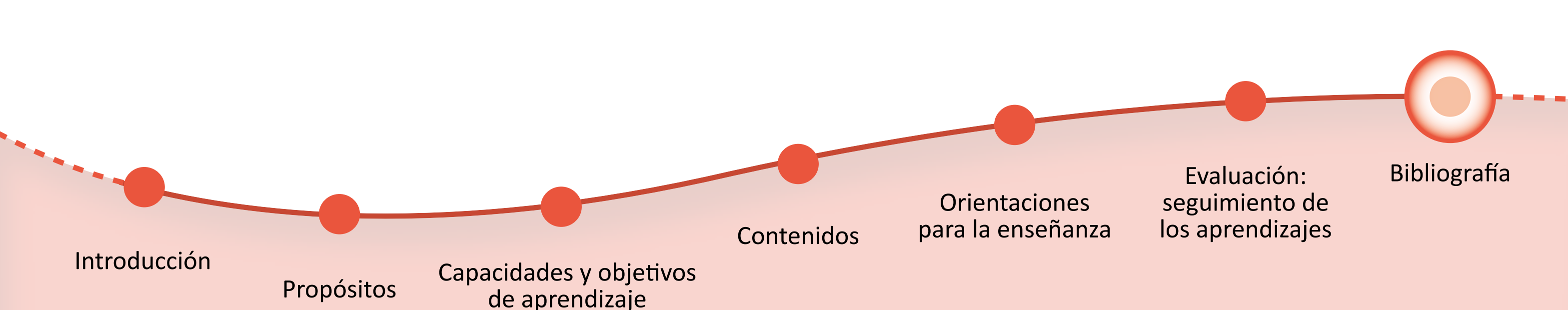
Marpegan, C., Mandón, M., Lera, C. (2006). «La integración de ciencias y tecnología». *Revista Novedades Educativas. 189*, Buenos Aires.

Polanco Hernández, A. (2004). «La pregunta pedagógica en el nivel inicial». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 4(2), julio-diciembre*. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Ritchart, R. y otros. (2010). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rivarosa, A., Chesta, R. C., De La Barrera, M. L. y De Piccoli, L. (2016). «Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles». *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (4)* Monográfico «La formación del profesorado de educación infantil», 175-182.

Siede, I., Aisemberg, B., Serulnicoff, A. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Aique.



Matemática



Introducción

Este capítulo tiene por finalidad acompañar a la/el docente del Nivel Inicial en los desafíos que implica enseñar matemática en la actualidad.

Se propone pensar la matemática como una actividad humana a la que todos/as pueden acceder, pero, para ello, deben *hacerla*, ser parte. *Hacer matemática* es buscar soluciones a los problemas y ponerse de acuerdo sobre esas soluciones. Es probar, argumentar, discutir, verificar, tratar de convencer, involucrarse, reflexionar acerca de lo realizado. Es un conocimiento de todos/as y para todos/as que habilita a las personas en un modo de hacer y producir que ha sido elaborado por la cultura. Es necesario, por lo tanto, pensar la matemática como una ciencia con las siguientes características:

- *Valor social.* El lenguaje matemático forma parte de la comunicación de las personas.
- *Valor cultural.* Forma parte del patrimonio de la humanidad.
- *Valor formativo.* Contribuye al desarrollo del pensamiento lógico.
- *Valor instrumental.* Les sirve a las personas para resolver problemas que presenta el entorno.

Es decir, la matemática permite estructurar el mundo en el que viven los/las niños/as y también posibilita la comunicación, el acercamiento a nuevas formas de pensamiento, la comprensión de otras disciplinas, la resolución de problemas cotidianos y la creación. Por eso es tan importante su enseñanza desde temprana edad a partir de experiencias adecuadas, interesantes y significativas, que favorezcan el enriquecimiento y la ampliación del conocimiento del mundo por parte de los niños y las niñas.

El mayor desafío de la/el docente es observar y descubrir lo que los/las niños/as ya hacen y saben de matemática e interesarlos/as por cuestionarse y profundizar sus conocimientos de manera que les resulte una experiencia agradable, habitual y desafiante; y, para ello, generar situaciones problemáticas significativas que favorezcan la necesidad de utilizar herramientas matemáticas para su solución.

Cada uno/a de los alumnos y de las alumnas posee condiciones para el aprendizaje matemático en tanto puedan involucrarse en sus desafíos. A continuación, se centra la mirada en las implicancias del Enfoque de la Resolución de Problemas y en su relación con las capacidades que este *Diseño* se propone enfatizar. Si bien dichas capacidades se vienen trabajando, se propone una mayor intencionalidad, dado que son de gran importancia a la hora de lograr procesos de enseñanza y de aprendizajes sólidos y duraderos.

Enfoque de la Resolución de Problemas

El actual Enfoque de la Resolución de Problemas es un modelo apropiativo, constructivista, centrado en la resolución de problemas y en la construcción de saberes socialmente válidos. Este modelo está conformado por tres elementos —alumno/a, docente y saber— que interactúan dialécticamente, entre los cuales existe un equilibrio dinámico.

- El/la *alumno/a* tiene un rol activo: explora, interroga, compara, discute, analiza, plantea problemas y busca diferentes formas de solución en interacción con sus pares y con la/el docente.
- El/la *docente* también tiene un rol activo a partir de su intervención: guía, coordina, enseña, propone problemas significativos para sus alumnos y alumnas, y genera estrategias que permitan la apropiación de saberes. En la elección de los problemas, tiene en cuenta tanto los conocimientos de las/los alumnas/os como de los contenidos y de las capacidades que, intencionalmente, se propone enseñar y desarrollar.
- El *saber* proviene de la disciplina matemática, y se adecua a las posibilidades de quien aprende, a la realidad que lo/la circunda, a sus intereses.

En este enfoque, la resolución de problemas cobra un lugar privilegiado, interviene desde el comienzo y es el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, resolviendo problemas y situaciones con un/a docente que interroga, propone desafíos y valida, niñas y niños modifican sus saberes iniciales, construyen y se apropian de nuevos aprendizajes.

A la hora de seleccionar o de diseñar situaciones didácticas, se deben tener en cuenta, entre otras, las siguientes cuestiones:

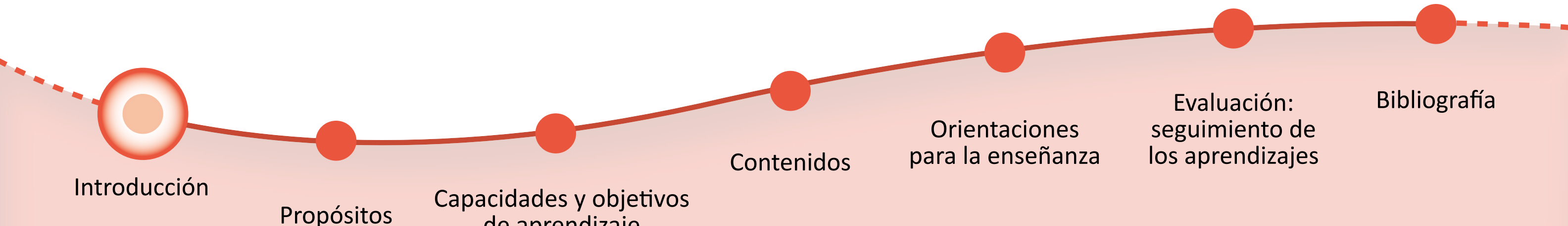
- Problema y consigna.
- Variable didáctica y secuencia didáctica.
- Juego y matemática.



Las niñas y los niños son protagonistas de su aprendizaje, aprenden con otros/as.

Problema y consigna

Un *problema* es un obstáculo cognitivo que superar, una situación desafiante por resolver que se formula teniendo en cuenta tanto los saberes y las posibilidades de los/las niños/as como los contenidos que enseñar y las capacidades que se propone desarrollar en los/las alumnos/as.



A partir de sus conocimientos, los niños y las niñas enfrentarán, resolverán, analizarán y discutirán los problemas. Al resolver problemas, los saberes se complejizan, se amplían y se modifican en el logro de nuevos aprendizajes. La resolución implica tanto accionar sobre los objetos o sobre las situaciones como reflexionar sobre la acción realizada, argumentar y explicitar las razones que llevaron a ella.

Antes de comenzar una actividad, la docente se asegura de que los niños y las niñas hayan comprendido qué deben hacer.

En el Nivel Inicial, los problemas se plantean mediante *consignas*, que son las preguntas, indicaciones y orientaciones que el/la docente formula a sus alumnos y alumnas. Para que estas sean problematizadoras, se indica la finalidad que se persigue, pero no la manera de resolverlas, porque son los/las niños/as quienes deciden cómo hacerlo. Por ejemplo, plantear ante un juego de recorrido: «Tirá el dado y avanzá los casilleros que el dado indica» es una consigna problematizadora, mientras que decir «Tirá el dado, contá y avanzá los casilleros que el dado indica» no es una consigna problematizadora porque indica cómo hacerlo (contando).

La consigna de trabajo es una decisión didáctica que requiere, por parte de la/el docente, el análisis y la reflexión en torno a la selección de los términos más adecuados.

Variable didáctica y secuencia didáctica

Los conocimientos matemáticos no se construyen de una sola vez ni con la presentación de un único tipo de actividad, sino que es necesario presentar un mismo contenido en diferentes contextos, por ejemplo: los niños y las niñas reconocen números en la sala, en el Jardín, en el hogar, en los negocios, en la estación, etcétera. El/la docente arma secuencias didácticas diseñando un conjunto de propuestas que se encadenan con progresivos niveles de dificultad. Cada actividad constituye en sí misma un problema por resolver y todas, en su conjunto, tienden a la construcción de un mismo contenido.

Al resolver actividades que componen una secuencia didáctica, los/las niños/as *progresan, evolucionan* en sus conocimientos matemáticos, logran dominar mejor lo que ya saben y usar sus saberes para resolver los diferentes problemas que les plantea su entorno.

En una secuencia didáctica se pueden presentar variables didácticas[1] de una misma actividad, es decir, se pueden plantear problemas diferentes si se producen cambios en uno o en varios de los siguientes aspectos: *consigna, materiales* y *organización grupal.* Esto sucede, por ejemplo, al realizar juegos de recorridos con un dado con constelaciones del 1 al 3, un dado con constelaciones del 1 al 6, dos dados con constelaciones: uno del 1 al 3 y el otro del 1 al 6, dos dados con constelaciones del 1 al 6, un dado con números. Los/las niños/as deberán resolver problemas de conteo (un dado) o de cálculo (dos dados) en un dominio numérico que va del 3 al 12.

La/el docente diseña secuencias de enseñanza con variables didácticas adecuadas a los conocimientos de sus alumnos/as y con la intención de hacerlos/as evolucionar hacia la apropiación de nuevos saberes. Para ello podrá plantear actividades simultáneas y diversas que contemplen las diferencias.

Juego y matemática

En el Nivel Inicial, el juego ha ocupado y ocupa un lugar relevante: es la actividad que les posibilita a niñas y niños dominar el mundo de los objetos y de las cosas que lo rodean, lo que les permite articular la realidad y la fantasía, el conocimiento y la emoción, el yo y el otro.

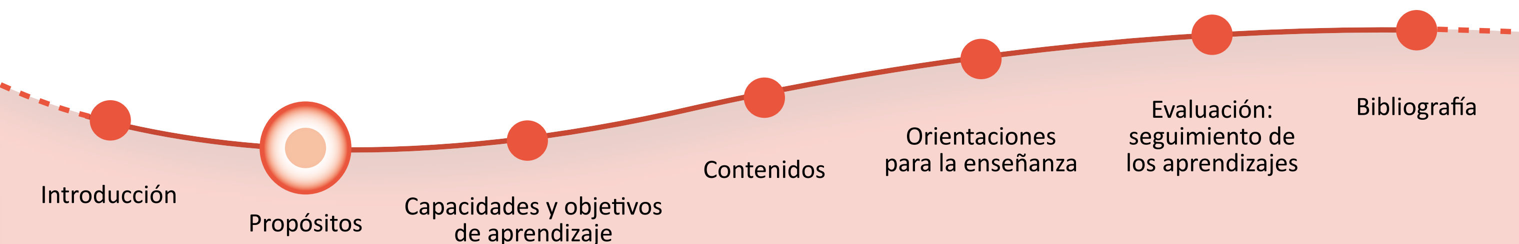
La enseñanza de contenidos matemáticos se puede realizar a partir de situaciones con elementos lúdicos. El problema por resolver se presenta en forma de juego, por ejemplo, juegos reglados de tableros, dados o cartas, así como juegos con bloques, de encastre, de emboque, etcétera. La/el docente centrará su mirada tanto en el modo en que los niños y las niñas resuelven los problemas como también en los intercambios que se producen entre ellos/as y, desde allí, pensará su intervención, con preguntas y propuestas que problematicen y permitan que los/las niños/as avancen en sus conocimientos matemáticos.


Lúdico

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Recuperar los saberes extraescolares como fuente de aprendizajes matemáticos.
- Promover la participación, la discusión, el intercambio y la búsqueda de procedimientos como medios que favorezcan la confianza en sus propias posibilidades en relación con la matemática.
- Ofrecer propuestas significativas, diversas y simultáneas que los/las inviten a resolver desafíos, a interesarse y a utilizar los saberes matemáticos.
- Generar situaciones de observación, reflexión, experimentación, cuestionamiento y confrontación a la hora de resolver problemas matemáticos.
- Potenciar la diversidad: propiciar la participación y el intercambio de ideas entre pares, valorar la escucha del otro/a y los modos de ser colaborativos.
- Generar espacios donde se pueda reflexionar en torno al error y buscar modos de superarlo, comprenderlo y aprender a buscar alternativas a partir de él.



Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Matemática, como en cada uno de los capítulos que integran los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	**Objetivos de aprendizaje**
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Expresar en forma clara los intercambios en relación con la matemática entre pares y con la/el docente. • Adquirir fluidez en la utilización del vocabulario matemático. • Comprender y producir mensajes, indicaciones o pasos por seguir (escritos, orales, representaciones gráficas) y opinar sobre ellos. • Usar portadores sociales, por ejemplo, el calendario, la agenda. • Interpretar y producir información espacial (representación gráfica de espacios, distancias y recorridos).
Curiosidad por aprender	• Cuestionarse los problemas que se les presentan. • Manifestar interés por la resolución de desafíos matemáticos. • Recuperar aprendizajes construidos y aplicarlos a nuevas situaciones.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Participar activamente en la resolución de problemas matemáticos. • Proponer nuevos desafíos y problemas matemáticos. • Tomar decisiones acerca del camino por seguir en la resolución de los problemas matemáticos. • Probar la validez de la resolución adoptada.
Trabajo colaborativo	• Considerar el aporte de cada uno/a en el planteo y en la resolución de problemas, y los diferentes puntos de vista. • Proponer formas de organización para el trabajo grupal. • Confrontar, en un clima de respeto, las propias respuestas o los procedimientos con los compañeros y las compañeras. • Participar en la construcción de acuerdos grupales.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Compromiso y responsabilidad	• Cuidar los materiales y el espacio de trabajo compartido. • Respetar formas personales de resolución y procedimientos que utilizar. • Valorar el aporte de los pares en las resoluciones grupales.
Planteo y resolución de problemas	• Interpretar datos a partir de la recuperación de saberes que les son útiles, para la implementación de posibles acciones. • Probar diferentes soluciones o caminos a seguir para resolver problemas simples y cotidianos. • Resolver situaciones problemáticas y cotidianas en las que intervengan saberes matemáticos.

Contenidos

Los contenidos para la enseñanza de la matemática están estructurados alrededor de tres bloques. Dicha organización no implica progresión ni secuencia; se puede trabajar en forma simultánea más de un bloque, pero sí los tres, en su conjunto, contribuyen a la construcción de conocimientos matemáticos sólidos.

- Número.
- Espacio.
- Medida.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

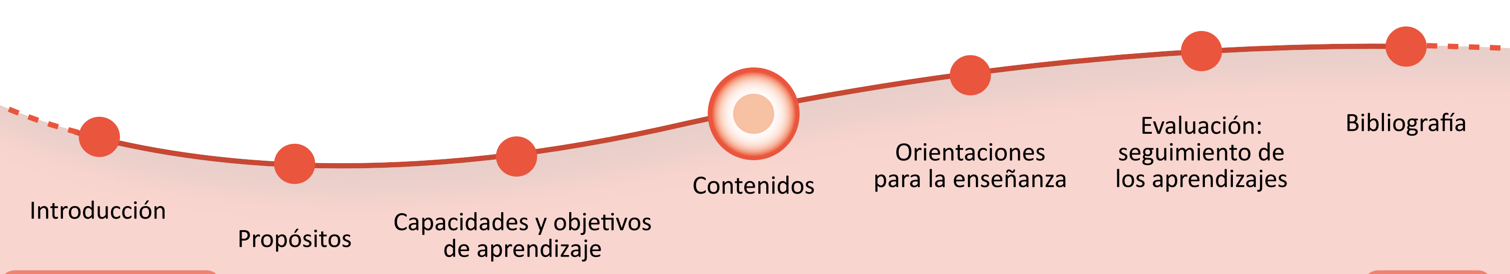
Planteo y resolución de problemas

Número

Espacio

Medida

Matemática



Número

Los contenidos de este bloque son:



Reconocimiento de números en contextos de la vida diaria

- Identificación de los usos de los números.

Funciones del número

- El número como memoria de la cantidad.
  - » Evocación de cantidades.
  - » Determinación del cardinal de colección de objetos.
  - » Registro de cantidades.
  - » Comparación de conjuntos de objetos estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad.
- El número como memoria de la posición.
  - » Designación de posiciones dentro de una serie de objetos ordenados.
  - » Identificación de que los números sirven para ordenar.
- El número para calcular.
  - » Identificación de que los números sirven para calcular.
  - » Transformación de la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir, agrupar, unir, agregar; quitar, sacar.
- Sistema de numeración decimal.
  - » Conocimiento de la secuencia oral de los números.
  - » Identificación de la escritura simbólica de los números.
  - » Reconocimiento de la secuencia escrita de los números.
  - » Conocimiento del antecesor y del sucesor de un número.

Reconocimiento de números en contextos de la vida diaria

Los/las niños/as dicen frases de este tipo:

- «Tengo 4 años.»
- «La abuela me compró 3 caramelos, con los 2 que tengo, ahora tengo 5 caramelos.»
- «Peso 25.»
- «Hoy salí segundo/a en el juego de dados.»
- «En la merienda comí 4 galletitas de chocolate y mi hermano, 5; él comió más que yo.»
- «El piso de mi casa es el número 4.»

En estas frases, al igual que lo hacen las personas adultas, los/las niños/as usan los números en diferentes contextos para resolver y comunicar situaciones cotidianas.

Estos conocimientos numéricos que se adquieren en forma desorganizada y espontánea, son valorados por la sociedad y tomados por el/la docente como punto de partida para sistematizarlos, complejizarlos, modificarlos y enriquecerlos.

Funciones del número

En Nivel Inicial, la enseñanza de las funciones del número tiene la intención de que los/las niños/as comprendan que los números son útiles para resolver problemas relacionados con contar, comparar, ordenar y calcular.

Una intervención pedagógica adecuada planteará situaciones didácticas que incluyan problemas relacionados con las distintas funciones del número. A continuación se presentan algunos ejemplos de acuerdo con la función:



Los niños resuelven problemas matemáticos a partir de situaciones de juego.

El número como memoria de la cantidad

Características

- Hace referencia a la posibilidad que dan los números de determinar una cantidad y luego evocarla sin que esté presente.
- Alude al aspecto cardinal del número.
- Permite la *cardinalización*.
- Ante la consigna «Averiguá cuántos niños y cuántas niñas vinieron hoy y luego andá a la cocina a pedir alfajores para todos/as», los/las alumnos/as deberán recurrir a sus saberes de conteo para determinar la cantidad de niñas y niños presentes, guardarla en la memoria y cardinalizar (recordar el último número contado) para, luego, evocarla en la cocina al pedir los alfajores.
- Admite situaciones de comparación entre el cardinal de dos o más conjuntos para establecer relaciones de igualdad o de desigualdad.
- Antes de comenzar una actividad, el/la docente puede plantear a uno/a de los/las niños/as: «Tomá del armario, en un solo viaje, los pinceles necesarios para los/las integrantes de tu grupo». Las/los alumnas/os deberán establecer una relación de igualdad entre el conjunto de integrantes y el de pinceles. Al plantear «en un solo viaje» se propicia la utilización de procedimientos numéricos, evitando la correspondencia término a término (tomar un pincel, dárselo a un/a niño/a, tomar otro pincel, dárselo a otro/a niño/a).

Procedimientos de resolución

Conteo:

- Es asignar una palabra-número a cada objeto que contar, siguiendo la serie numérica.
- Para saber la cantidad de niños/as presentes, pueden hacer: «Uno, dos, tres... veintidós. Son veintidós».

Percepción global:

- Determinar el cardinal a simple vista, sin contar.
- Para averiguar la cantidad de integrantes de su grupo, la/el niña/o mira y, sin contar, dice: «Son cinco».



El trabajo compartido entre pares posibilita intercambiar ideas sobre el conteo.

El número como memoria de la posición

Características

- Permite recordar el lugar que ocupa un objeto en una lista ordenada, sin tener que memorizar la lista.
- Se relaciona con el *aspecto ordinal del número*.
- En un juego de recorrido se puede plantear lo siguiente: «Al finalizar, anoten el orden en que terminaron para contarles a las nenas y a los nenes de la otra sala».

Procedimientos de resolución

Conteo.

Percepción global.

El número para calcular

Características

- Implica comprender que una cantidad puede resultar de la composición de dos o más cantidades.
- Permite que se pueda operar sobre los números y prever el resultado de una transformación de la cardinalidad.
- Incluye las acciones de juntar, reunir, agregar, quitar, sacar, partir, repartir.
- Ante la consigna «Tiren los dados y avancen los casilleros que los dados indican», para determinar la cantidad de casilleros que avanzar, las/los niñas/os deberán unir, juntar, reunir el valor de un dado con el del otro dado.

Procedimientos de resolución

Conteo:

- Ante estos dados , los/las niños/as dicen: «Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Son seis».

Sobreconteo:

- » Partir de una percepción global y continuar contando.
- » Ante los dados , las/los niñas/os dicen: «Dos, tres, cuatro, cinco, seis. Son seis».

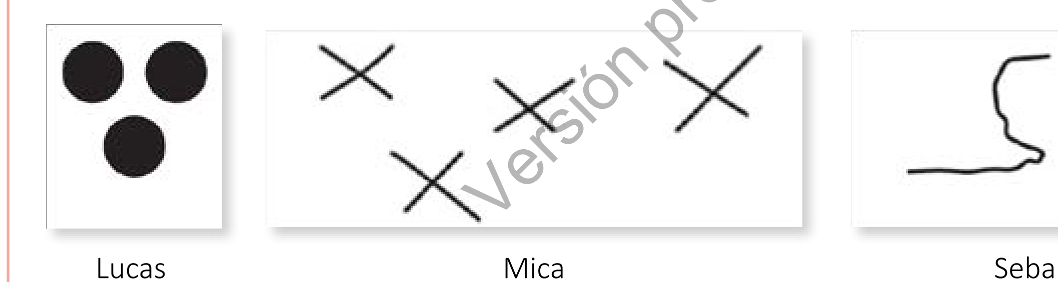
Resultado memorizado:

- » Determinar el valor total mediante un cálculo mental que no incluye el conteo. Ante los dados presentados dicen: «Dos y cuatro son seis».

Registro de cantidades

Al plantear situaciones problemáticas, en algunos casos surge la necesidad de guardar memoria de las cantidades que se utilizan. Si las cantidades que recordar son más de una o requieren ser usadas en otro momento o lugar, resulta necesario su registro.

En un juego de emboque, ante la consigna «Anoten las pelotas embocadas», los/las niños/as produjeron los siguientes registros:



Lucas Mica Seba

Lucas, Mica y Seba cumplen la consigna —registran la cantidad de pelotas embocadas—, pero lo hacen poniendo en evidencia distintos niveles de construcción que van de menor a mayor:

- » Lucas dibuja el objeto embocado —pelota— repitiéndolo tantas veces como pelotas embocó.
- » Mica realiza una representación gráfica/icónica —cruces—, independientemente de las características del objeto embocado, y las repite tantas veces como pelotas embocó.
- » Seba registra mediante una representación convencional —números—, aunque aún muestra dificultades con la lateralidad.

Al detener su mirada en los registros, el/la docente puede comprender el nivel alcanzado por los/las niños/as y proponer actividades que les permitan evolucionar hacia una construcción de mayor convencionalidad. También es importante socializar las producciones para que sean los/las niños/as quienes, a partir de lo producido por sus pares, comprendan otras formas de registrar.

Sistema de numeración decimal

Desde muy pequeños/as, los/las niños/as sienten fascinación por los números: los nombran, reconocen la escritura de algunos, tratan de decirlos en forma ordenada. Estos saberes son estimulados por la persona adulta, pues el conocimiento de la serie numérica es socialmente valorado.

Los primeros contactos con los números se realizan a nivel oral y en forma global. Escuchan y repiten el nombre de los números, primero en *forma aislada,* diciendo, por ejemplo:

- «El colectivo 15 me lleva a la casa de la tía Susi.»
- «Vivo en el piso 5.»
- «Voy a cumplir 4 años.»

Posteriormente, en contacto con el medio, con sus pares, con las personas adultas, los/las niños/as comienzan a escuchar partes de la serie numérica en forma ordenada y a repetirla, por ejemplo, cuando caminan diciendo los números a modo de cantito. Realizan un recitado de números, que es diferente de contar. Recitar números implica nombrar oralmente los números siguiendo o no la serie numérica, sin asignarlos a objetos o personas. Caminan diciendo: «Uno, dos, tres, siete, nueve, veinte» o «Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis».

Simultáneamente comienzan a reconocer la escritura de algunos números, señalan y dicen: «Este es un ocho, un tres, un nueve». Se conectan con diferentes portadores numéricos, que les permiten ver la secuencia convencional: el teléfono, el control del televisor, los botones de los pisos en el panel del ascensor.

Mediante el juego, los/las niños/as aprenden el orden de la serie numérica y reconocen números escritos.

En todo este proceso, los/las niños/as se enfrentan a dificultades en la oralidad y en la escritura.

Desde la oralidad

- Dicen: «Uno, dos, tres, siete, nueve, seis, diez...», es decir, pretenden recitar la serie convencional pero, al no conocerla en su totalidad, establecen un orden propio.
- Nombran: «Diez, diez y uno, diez y dos, diez y tres...», es decir, conocen el orden de la serie, saben que después de diez se repiten los números del uno al nueve, pero desconocen el nombre convencional de esa porción de la serie.
- Las dificultades se observan con el nombre de los números once, doce, trece, catorce, quince y no con los posteriores, dado que para los/las niños/as, *diecinueve* es *el diez y el nueve.*
- Dicen: «Dieciocho, diecinueve, ¿cómo sigue?». Y ante la respuesta de la persona adulta («veinte»), ellos dicen: «¡Ah!, sigue todo igual, veintiuno, veintidós...», con lo que demuestran que conocen el orden de los números, saben que se repiten pero desconocen el nombre del cambio de decena.

Desde la escritura

A su vez, los niños y las niñas comienzan a realizar escrituras de cantidades usando símbolos propios o convencionales.

Es común que escriban en forma indistinta:



A su vez, al querer escribir 12 pueden hacerlo de esta forma:



También al escribir, por ejemplo, 16 lo hacen de esta forma:



Estas producciones demuestran que, si bien pueden reconocer y nombrar los números en forma convencional, su escritura encierra dificultades relacionadas con la lateralidad en el primer caso, y, en el segundo, con el valor posicional, ya que, para ellos/as, 12 está formado por los números 1 y 2 sin importar su orden.



Al finalizar un juego, las niñas y los niños realizan anotaciones usando la escritura convencional de los números.

En el caso de 16, los/las niños/as escriben los números como los nombran: «diez y seis». Consideran a los números en forma aislada y no como totalidad.

Los/las niños/as se apropian gradualmente de distintas porciones de la serie numérica a partir de un largo proceso, con avances y retrocesos que incluyen la oralidad, el reconocimiento y la escritura de números tanto en situaciones cotidianas como en otras especialmente construidas por el/la docente.

Se podrán encontrar propuestas en el documento Números en juego. Zona fantástica. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial- volumen 2

Los/las niños/as construyen la serie numérica por porciones o partes, y no de una sola vez. Cada porción les brinda conocimientos que, luego, utilizan en construcciones posteriores. De esa forma, paulatinamente, se apropian de las regularidades del sistema de numeración decimal.

El campo numérico que maneja cada niño/a depende, en parte, de sus experiencias en el mundo que lo/la rodea. En términos generales, se pueden distinguir cuatro grandes dominios o campos numéricos, con fronteras no muy nítidas.

Dominio	Características
Números visualizables o perceptivos	• Cantidades que se pueden reconocer mediante la percepción global, sin recurrir al conteo. • Son los números del 1 al 6.
Números familiares	• De uso social frecuente, los/las niños/as acceden mediante el conteo o el reconocimiento de su escritura simbólica. • Son los números hasta el 19.
Números frecuentes	• La porción de la serie numérica comprendida hasta el 31 que se encuentra en portadores numéricos como calendarios y banda numérica. • Es posible ampliar la serie numérica hasta el 100 con el uso del cuadro de números. • Las/los niñas/os acceden mediante el conteo o el reconocimiento de su escritura simbólica. • Permiten realizar las primeras constataciones referidas a las regularidades de la serie numérica.
Números grandes	• Los/las niños/as conocen algunos, como 100 o 1000 a través de su oralidad y escritura, pero no realizan conteo para llegar a ellos.

Espacio


Los contenidos de este bloque son:



Relaciones espaciales

- Representación bidimensional de objetos tridimensionales y viceversa.
  - » Ubicación de posiciones de personas y objetos en el espacio desde el propio punto de vista.
  - » Las relaciones entre los objetos.
- Relaciones entre las posiciones de los objetos y las personas en función de los diferentes puntos de vista.
- Localización de puntos de referencia en espacios bidimensionales y tridimensionales.

Formas geométricas

- Reconocimiento de propiedades geométricas en cuerpos (forma, caras planas y curvas).
- Reconocimiento de propiedades geométricas en figuras (forma, lados rectos y curvos).
- Cambios en las posiciones de las formas geométricas conservando la forma y el tamaño.

Desde que nace, el ser humano inicia la compleja tarea de *construir* un sistema inteligente que le permita realizar una lectura adecuada del espacio que lo rodea, tarea que implica descubrir paso a paso las propiedades y las relaciones de los objetos a partir de las múltiples experiencias que le ofrece su entorno.

Los niños y las niñas, por moverse en un espacio tridimensional, llegan al Jardín con un determinado nivel de organización espacial; este nivel será sistematizado y complejizado a lo largo de su escolaridad.

El trabajo con las relaciones espaciales y las formas geométricas es de vital importancia porque las habilidades espaciales son un componente esencial en el funcionamiento del pensamiento matemático. La resolución de problemas espaciales permite comprender y dominar el espacio circundante, pasar de lo concreto y vivido a un mundo de representaciones e internalizaciones.

Diariamente, las personas resuelven problemas que hacen referencia al uso del espacio: estacionar un automóvil, cambiar de lugar los muebles de la casa, interpretar el plano de una ciudad, sacar fotografías desde distintos ángulos, dar indicaciones de un recorrido para llegar a un lugar, entre otros ejemplos. Para resolver estas situaciones, los conocimientos espaciales resultan útiles y necesarios, dado que permiten familiarizarse con el entorno, adaptarse al mundo tridimensional y comprender las distintas formas y expresiones espaciales de la propia cultura.

Simultáneamente se enfrentan otras situaciones que requieren, para su resolución, el uso de los conocimientos geométricos aprendidos en el ámbito escolar: elegir un mantel de forma circular para la mesa del comedor, decidir atravesar una plaza por la diagonal para acortar camino, pedir en el bazar una fuente de forma rectangular, etcétera.

Ambos conocimientos poseen características diferentes. Los/las niños/as disponen de conocimientos espaciales antes de que se les proponga aprender conocimientos de geometría, ya que los construyen desde pequeños/as en su vida cotidiana, en contacto con otros/as y con el medio. En cambio, la geometría, como todo saber matemático, debe ser enseñada para existir como conocimiento del sujeto. Por ejemplo, desde muy temprana edad, los/las niños/as diferencian si su madre está dentro o fuera de su habitación, si un juguete se encuentra arriba o debajo de la mesa, si la mamadera está cerca o lejos de él/ella. Mientras que solo en años posteriores, y a través de una enseñanza sistemática, serán capaces de establecer diferencias entre un cuadrado y un rectángulo.

Los conocimientos espaciales y los geométricos resuelven diferentes tipos de problemas:

- Los *problemas espaciales* se circunscriben al espacio que *vemos*, que nos contiene y que contiene los objetos concretos. Se refieren a la realización de acciones tales como desplazarse, dibujar, desplazar objetos y comunicar a propósito de las acciones por medio del lenguaje o de las representaciones espaciales.

- Los *problemas geométricos* se refieren a un espacio conformado por conjuntos de puntos y sus propiedades, que permiten comprender el espacio físico a través de la representación matemática. La validez no se establece empíricamente como en el terreno espacial, sino que se apoya en razonamientos propios de la disciplina.

Por ejemplo, al cambiar la distribución de los muebles de una habitación, se puede optar por probar diferentes formas de ubicar los muebles hasta encontrar la más satisfactoria (resolución espacial) o realizar un plano de la habitación y probar distintas posibilidades hasta encontrar la más conveniente (resolución geométrica).

Más allá de las diferencias descriptas, ambos conocimientos están fuertemente ligados entre sí, dado que la geometría es una representación del espacio y las personas recurren a uno u otro según el problema que deben resolver.

Relaciones espaciales

El trabajo espacial en la Educación Inicial consiste en proporcionar a niños y niñas las herramientas necesarias para iniciarse en el dominio de sus relaciones con el espacio, así como representarse y describir en forma ordenada el mundo en el que viven. Es decir, propiciar la construcción de un sistema de referencia mental que les permita organizar, sistematizar y ampliar sus experiencias espaciales.

Las relaciones espaciales iniciales que el/la niño/a establece se centran en su propio punto de vista, ya que mira los objetos solo en relación a sí mismo/a. Para avanzar en el conocimiento del espacio, es necesario que niños y niñas se descentren de su punto de vista, se ubiquen a sí mismos/as como un objeto en el espacio y consideren que las relaciones espaciales se establecen tanto entre el sujeto y el objeto como entre los objetos.


Educación Física



Los niños y las niñas son capaces de representar bidimensionalmente lo que ven en el espacio tridimensional.

Considerar las relaciones espaciales como un contenido que enseñar en el Jardín es reconocer las dificultades de su adquisición y admitir que su aprendizaje espontáneo no siempre les permite a niñas y niños resolver, con éxito, situaciones espaciales cotidianas. Apropiarse del espacio circundante implica poder describir, interpretar, comunicar, representar posiciones de los objetos y de las personas, así como de sus desplazamientos.



Desde el Enfoque de la Resolución de Problemas, el tratamiento de las relaciones espaciales se realiza problematizando las relaciones sujeto-objeto y objeto-objeto no en forma dicotómica y estática (arriba-abajo, adelante-atrás, cerca-lejos), sino teniendo en cuenta la amplitud, la complejidad y el dinamismo de dichas relaciones.

El/la docente planteará problemas centrados en el análisis espacial de los objetos así como de las posiciones y los desplazamientos —tanto en el plano como en el espacio tridimensional— que adquieren los objetos en su relación con otros objetos y con el sujeto; problemas que permitan a las niñas y a los niños descentrarse para comprender que un mismo objeto se ve diferente según la posición desde la cual se lo mire y seleccionar puntos de referencia fijos externos a ellos/as para poder desplazarse.

Por ejemplo:

- Al tener que ubicar un sol en una hoja, el niño o la niña puede colocar el sol arriba del lado de la puerta, arriba en el medio o arriba del lado de la ventana. Puerta, ventana son puntos de referencia fijos que permiten identificar derecha e izquierda.
- Al observar una muñeca no se ve lo mismo si se la mira desde adelante que desde atrás.



Los niños y niñas representan posiciones espaciales con su cuerpo para que sus pares las reproduzcan.

Formas geométricas

En la vida cotidiana, las personas interactúan con infinidad de objetos, con tamaños, colores y formas diferentes. Si se los analiza desde el punto de vista matemático, muchos se asemejan a formas geométricas conocidas: un dado, por ejemplo, puede ser considerado un cubo porque tiene seis caras con forma de cuadrado, doce aristas iguales y ocho vértices.

Al hablar de formas geométricas, se incluyen tanto los cuerpos geométricos (formas tridimensionales) como las figuras geométricas (formas bidimensionales). Los cuerpos y las figuras son como las dos caras de una misma moneda: la huella que deja un cuerpo sobre una superficie es una figura. Así, la huella que deja un dado (cubo-cuerpo) es un cuadrado (figura).

Para que los/las niños/as se apropien de los conocimientos geométricos, es necesaria una enseñanza intencional en el ámbito educativo. Al Nivel Inicial le compete un trabajo que, al partir de la exploración, observación, manipulación y comparación de objetos reales, concretos y cotidianos para los/las niños/as, permita que identifiquen las distintas formas y reconozcan las figuras por su forma global, por su aspecto físico, para, luego, identificar algunos de sus elementos como lados y vértices.



Al observar y manipular formas geométricas, los niños y las niñas reconocen sus diferencias y semejanzas.

Plantear a niñas y niños la realización de una escena con diferentes cuerpos geométricos y luego proyectarla permite establecer diferencias y semejanzas entre la escena real y la proyectada, comprender que el cuerpo no pierde su forma aunque se lo vea con dimensiones diferentes. También se puede proyectar un cuerpo y pedir que identifiquen el nombre de la forma proyectada.

El trabajo con las relaciones espaciales y las formas geométricas se puede realizar a partir de las siguientes acciones:

Acción	Característica
Copiar	• Implica reproducir lo observado con modelo presente.
Observar	• Es percibir mediante el sentido de la vista tanto los elementos que componen una escena como las posiciones que asumen los objetos y las personas. • Es obtener una imagen visual que permite reconocer y reproducir lo visto, sin modelo presente.
Comunicar (dictar)	• Es un mensaje verbal que incluye el objeto y su ubicación. Por ejemplo: «Colocá la casa de techo rojo en el medio». • Es necesario usar un vocabulario preciso, que permita a el/la interlocutor/a reproducir lo descripto. • Implica tanto emitir como decodificar mensajes verbales.
Representar	• Es la emisión y la decodificación de mensajes gráficos tal como se los ve. • Implica el pasaje de lo tridimensional a lo bidimensional y viceversa.

Las acciones descriptas permiten a los niños y a las niñas pasar a un plano de conceptualización en el cual pueden explicar y validar lo realizado. Se propicia tanto la acción como la reflexión sobre la acción.

Medida

Los contenidos de este bloque son:



Medir y estimar

- Las magnitudes.
- Reconocimiento de los instrumentos de medición convencionales: metro, centímetro, balanza, jarra o vaso medidor, reloj.
- Longitud, capacidad, peso, tiempo, a partir de unidades no convencionales.

Registro de cantidades continuas

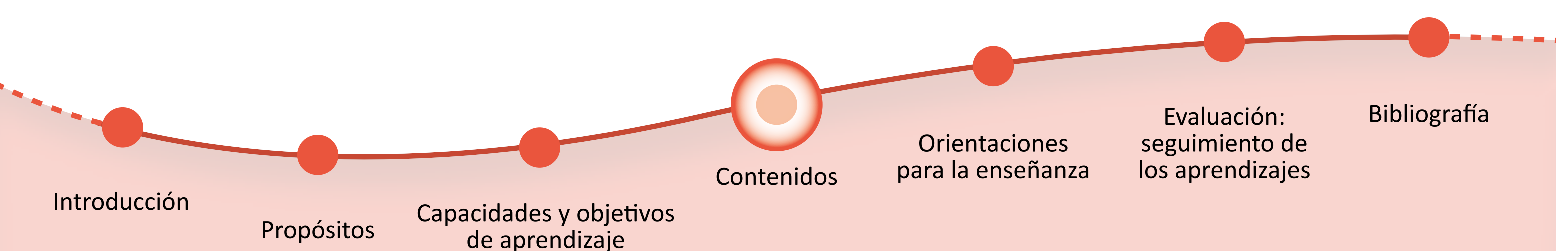
A diario, los/las niños/as observan que las personas adultas realizan acciones como mirar el reloj, pesarse en la balanza del baño, colocar dos cucharadas de café en la taza, medir el largo de una tela, entre otras, que se relacionan con las magnitudes de tiempo, peso, capacidad y longitud.

Los/las niños/as se apropian de conocimientos relacionados con la medida a partir de un largo proceso de observación, experimentación, comprobación, reflexión e intercambio que comienza en el Nivel Inicial. Las conceptualizaciones que logren serán de vital importancia y constituirán el punto de partida de otras que alcanzarán en niveles superiores de escolaridad. De ahí la importancia de proponer situaciones problemáticas relacionadas con las distintas magnitudes.

Medir y estimar

Los objetos que las personas utilizan cotidianamente poseen propiedades físicas que pueden medirse, como sucede cuando se compra una botella de agua, teniendo en cuenta su capacidad (por ejemplo, una botella de 1,5 litros). Pero, además, la botella posee otras características físicas, como el peso y la altura.

Medir es el proceso por el cual se averigua cuántas veces una cantidad —elegida como unidad de medida, convencional o no convencional— está contenida en otra de la misma magnitud. El número obtenido a partir de este proceso de interacción es, precisamente, la *medida.* Implica calcular cuántas veces *entra* la unidad elegida en el objeto que se desea medir.



Un mismo objeto puede ser medido con distintas unidades, sean convencionales o no convencionales. Por ejemplo, para averiguar el largo del patio es posible:

» contar la cantidad de baldosas: «Mide 60 baldosas»;
» medir con el pie: «Mide 40 pies»;
» usar un metro: «Mide 5 metros».

El largo del patio es único y se lo puede expresar de diferentes maneras. Para medirlo, es posible usar unidades convencionales, como en el caso del metro, o expresar el largo en unidades no convencionales, como la cantidad de baldosas o pies.

Hay otras situaciones en las cuales no es necesario tener precisión en el acto de medir, es decir, no hace falta usar instrumentos de medición, convencionales o no, sino que se pueden resolver mediante estimaciones o aproximaciones (*alrededor de*) o encuadramientos (*está entre tanto y tanto*).

Siguiendo con el ejemplo del patio, es posible:

» mirar y decir: «El largo del patio es de aproximadamente 4,5 metros»;
» decir: «El largo del patio está entre 5 y 6 metros» o «Hay 60 baldosas, como cada una mide aproximadamente 10 cm, el largo del patio es de 6 metros».

En las dos primeras expresiones se ha estimado, mientras que en la última se ha medido con unidades no convencionales (baldosas) y se ha estimado con unidades convencionales (metros).

Medir y estimar son acciones que se realizan según las necesidades que las situaciones presentan, y puede hacerse tanto con unidades convencionales como con unidades no convencionales.

Al medir y al estimar se debe indicar tanto la cantidad como la unidad de medida utilizada, sea convencional o no convencional, por ejemplo: 60 baldosas, 6 metros.

La medida en el Nivel Inicial

Desde que nacen, los/las niños/as están en contacto con situaciones en las cuales la medida está involucrada: cada vez que van al pediatra, las/los pesan y las/los miden, cotidianamente ven cómo el reloj sirve para organizar los tiempos de la familia, entre otros ejemplos.

Los primeros acercamientos de los/las niños/as a la medida son visuales, cuando comparan perceptivamente los objetos a medir. Así, al comparar el ancho de la ventana y el de la biblioteca de la sala, miran y responden «La ventana es más ancha». Luego se dan cuenta de que pueden usar

partes de su cuerpo (manos, pies, brazos) para realizar mediciones y comparaciones. Siguiendo con la comparación entre el ancho de la ventana y el de la biblioteca, pueden usar las manos y decir: «El ancho de la ventana mide 15 manos; el de la biblioteca, 14 manos; la ventana es más ancha que la biblioteca».

En este proceso, a medida que avanzan en su construcción a partir de las propuestas de la/el docente en el uso de elementos externos a su cuerpo para realizar mediciones, los/las niños/as comprenden que pueden realizar mediciones y comparaciones usando, también, objetos cotidianos externos a ellos/as mismos/as, como varillas, sogas, bloques, etcétera, en un proceso que continuará en los otros niveles de escolaridad.

Para favorecer la apropiación de la medida, será conveniente el planteo de situaciones didácticas en las que medir sea una herramienta útil para solucionar problemas, situaciones que favorezcan la exploración, experimentación, observación, estimación, reflexión, y que les permita a niños y niñas organizar, sistematizar, enriquecer, ampliar y conceptualizar sus saberes previos.

Se harán propuestas que acerquen a los/las niños/as a los instrumentos de medida convencionales: balanza, metro, vaso medidor o reloj en contextos sociales de uso que les permitan observar de qué manera los utilizan las personas adultas y para qué lo hacen. También habrá otras propuestas que problematicen las diferentes magnitudes (longitud, peso, capacidad y tiempo) a partir de la utilización de unidades no convencionales.

Los/las niños/as usan bloques —unidades no convencionales— para medir el ancho de un afiche.

El uso de las unidades no convencionales obedece a que, en este nivel, los/las niños/as hacen estimaciones y comparaciones de tipo visual y con elementos intermedios de su cuerpo y del entorno, sin poder comprender aún el significado y el uso de las unidades de medida convencionales. No puede comprender que el 30 de la balanza se refiere a kilogramos y el de la regla, a centímetros (cantidades continuas), y que esto es diferente del 30 de la banda numérica (cantidad discontinua).

En el Nivel Inicial, el abordaje intencional de las magnitudes (longitud, peso, capacidad y tiempo) se realizará a partir de situaciones problemáticas que permitan diferenciar las magnitudes y conocer sus características. Se propiciará el trabajo de las acciones que se presentan a continuación.

Acciones	Magnitudes			
	Longitud	Peso	Capacidad	Tiempo
Explorar	Distintos tipos de metros.	Distintos tipos de balanzas.	Distintos tipos de vasos graduados.	- Distintos tipos de relojes. - Calendarios.
Estimar, anticipar, verificar	La longitud de dos o más objetos.	El peso de dos o más objetos.	La capacidad de dos o más objetos.	La duración de dos o más canciones, sucesos, acciones.
Comparar	- Objetos de igual, menor y mayor longitud. - Obtener longitudes equivalentes a una dada, a partir de objetos de menor longitud.	- Objetos de igual, menor y mayor peso. - Obtener pesos equivalentes a uno dado, a partir de objetos de menor peso.	- Recipientes de igual, menor y mayor capacidad. - Obtener capacidades equivalentes a una dada, a partir de recipientes de menor capacidad.	- Canciones, sonidos, acciones con igual, menor y mayor duración que se realizan simultáneamente o no. - Obtener duraciones equivalentes a una dada, a partir de canciones, sonidos o acciones de menor duración.
Ordenar	Objetos por su longitud.	Objetos por su peso.	Recipientes por su capacidad.	Canciones, sonidos, acciones por su duración.
Medir, pesar, construir	Medir objetos y distancias usando unidades no convencionales.	- Pesar usando la balanza de platillo. - Pasar de estados de equilibrio a desequilibrio y viceversa. - Pesar usando pesas.	Construir vasos graduados y usarlos para medir la capacidad de los recipientes, preparar recetas.	Medir canciones, sonidos o acciones con relojes de arena.

Al buscar soluciones para los problemas planteados, los/las niños/as pondrán en movimiento diferentes procedimientos:

Magnitudes	Procedimientos de resolución de los/las niños/as
Longitud	• Cubrimiento Cubrir el objeto por medir con la misma unidad de medida, sin dejar espacios. Inicialmente, los/las niños/as realizan cubrimientos sin conservar la unidad de medida y dejan espacios sin cubrir. Luego comprenden que es necesario utilizar la misma unidad y no dejar espacios libres. • Desplazamiento Elegir una unidad de medida y desplazarla a lo largo del objeto que se quiere medir. Los/las niños/as comienzan realizando desplazamientos discontinuos, dejando espacios sin medir, hasta que comprenden que, para lograr una medición más certera, es necesario realizar desplazamientos en forma continua. Este procedimiento implica mayor nivel de construcción que el cubrimiento.
Peso	• Sopesar Usar las manos como platillos de una balanza. • Medir con instrumentos Usar la balanza de platillos para determinar objetos de menor, mayor o igual peso.
Capacidad	• Cubrimiento Llenar varios recipientes de igual forma y capacidad, y contarlos. • Desplazamiento Llenar y trasvasar un recipiente elegido como unidad de medida. El conteo es simultáneo al desplazamiento. • Medir con instrumentos Utilizar el vaso graduado convencional o construido por los/las niños/as.
Tiempo	• Medir sin instrumentos Usar como unidad de medida el palmoteo acompañado de conteo o solo el conteo. • Medir con instrumentos Utilizar instrumentos convencionales o no convencionales para determinar la duración de sucesos, canciones o acciones.

Registro de cantidades continuas

Las situaciones problemáticas relacionadas con el bloque «Medida», en muchos casos, requieren del registro de cantidades tanto para recordar como para comparar lo realizado. Este es un registro de cantidades *continuas*, que se miden y es diferente del que se realiza en el bloque «Número», donde las cantidades son *discontinuas*, se cuentan.

En los registros de cantidades continuas es necesario expresar la cantidad y la unidad de medida utilizada. Ante la consigna «¿Cómo podemos saber si el perchero cabe entre el armario y la biblioteca? Anoten lo que hacen», algunas de las respuestas de los/las niños/as fueron las siguientes:

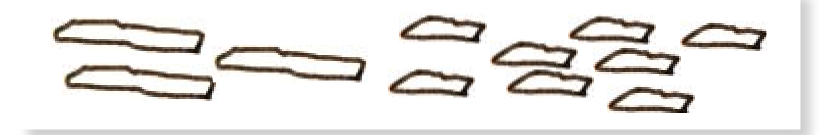
- Sol mira y dice: «No, no entra; el perchero es muy grande».
  Realiza una estimación visual de los dos espacios, no utiliza ningún instrumento de medida, no comprueba lo que dice mediante ninguna acción.
- Pedro se acerca a la biblioteca, trata de dar pasos iguales, llega hasta el armario y dice: «Son 7 pasos», y anota:



Realiza un desplazamiento utilizando partes de su cuerpo, cuenta los pasos dados. Al registrar, Pedro indica solo la cantidad, 7, sin decir cuál es la unidad de medida.

Luego mide el largo del perchero y compara.

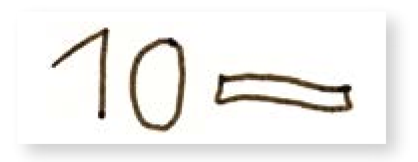
- Martina toma varios bloques, los coloca uno al lado del otro entre la biblioteca y el armario y dice: «Son 3 grandes y 8 chicos», y anota:



Realiza un cubrimiento con bloques diferentes, no mide porque para medir es necesario conservar la unidad de medida. Martina anota tanto la cantidad como la unidad de medida, repite la unidad tantas veces como se la usó (3 y 8 veces).

Para finalizar mide el largo del perchero con pasos grandes y dice: «Entra; mide 4 pasos».

» Seba toma la regla que está sobre la repisa y dice: «Mirá, yo mido con esto; mi hermano, que está en 7.º, la usa en la escuela; se hace así» (la desplaza varias veces cubriendo el espacio ente el armario y la biblioteca) luego dice: «Son 10», y anota:



Mide porque desplaza un mismo elemento (la regla) por el espacio que quiere medir. Usa un instrumento convencional como si fuera una varilla o un bloque. Anota tanto la cantidad como la unidad de medida, usa números para indicar la cantidad: 10.

Luego, mide el perchero con la regla y dice: «Entra el perchero; mide 8 reglas».

Orientaciones para la enseñanza

Diseñar, implementar y organizar la enseñanza es una tarea compleja que requiere de saberes, habilidades, creatividad, reflexión y análisis por parte de la/el docente. Enseñar a partir del Enfoque de la Resolución de Problemas conlleva la toma de decisiones didácticas que permitan vehiculizar los aprendizajes.

La/el docente deberá tomar decisiones en torno a los siguientes aspectos:

- La propuesta que se planteará.

A la hora de diseñar una propuesta, el/la docente deberá tener en cuenta, entre otras cuestiones, los *saberes e intereses del grupo* y los *contenidos* que intencionalmente se propone trabajar, así como los modos singulares y los tiempos individuales para el aprendizaje de cada uno/a de los/las alumnos/as. La conjunción de ambos dará direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Cómo presentarla.

El/la docente plantea la consigna de trabajo y entrega los materiales. Es de vital importancia que se asegure, a partir de un intercambio de ideas con los/las niños/as, que todos/as hayan comprendido lo planteado.

- Qué organización proponer para resolverla.

Dentro de este enfoque de enseñanza, se privilegia el *trabajo en pequeños grupos* (2, 3, 4 integrantes) dado que favorece el aprendizaje, el intercambio, la búsqueda de diferentes caminos de solución, la participación, el contacto directo con el conocimiento y la autonomía.



El trabajo en pequeños grupos favorece el intercambio y la participación de todos/as.

Esta dinámica le permite a la/el docente observar, guiar y orientar a los distintos grupos y trabajar transversalmente las diferentes capacidades, que, en su mayoría, hacen al quehacer matemático. Realizará intervenciones intencionales porque a trabajar en grupo se enseña y se aprende.

Es importante que, a lo largo del año, los/las niños/as trabajen juntos/as, en diferentes conformaciones grupales de acuerdo a la actividad que se plantea, teniendo en cuenta



La docente y los/las alumnos/as intercambian ideas sobre los procedimientos utilizados.

los saberes de sus participantes. Los grupos heterogéneos, cuyos/as integrantes poseen saberes diferentes, permite que los/las niños/as puedan conocer, comprender y apropiarse de nuevas resoluciones así como intercambiar y enriquecer sus saberes al enseñar, explicar a sus pares.

El trabajo en pequeños grupos es de vital importancia porque el intercambio, la autonomía, la argumentación y la discusión favorecen el quehacer matemático, lo que permite la construcción de aprendizajes significativos y de calidad.

- Cómo socializar lo realizado.

El/la docente propone que los diferentes grupos se reúnan para presentar lo realizado. En esos momentos, los/las niños/as intercambian, argumentan, cuestionan y discuten en torno al problema, al saber construido. Se elaboran conclusiones a partir de los procedimientos utilizados procurando que todos ellos sean comprendidos.

La resolución y la socialización no necesariamente se realizan en un mismo día; puede haber inicios y desarrollos sucesivos que se engloban en un cierre posterior, que retoma lo realizado en los diferentes días. A veces, el cierre se puede transformar en el inicio de la actividad siguiente, dando a conocer el estado de construcción alcanzado. También se pueden sacar fotos del trabajo de los/las niños/as en pequeños grupos y retomarlas a la hora de la socialización. La interacción entre docente, alumnos/as y saber se desarrolla en forma dinámica.

Modalidades de organización didáctica

El/la docente puede diseñar el trabajo matemático por medio de distintos tipos de actividades:

- Actividades cotidianas

Son las que se relacionan con el funcionamiento del trabajo en la sala. Su objetivo es generar un contexto cotidiano de uso de información que, luego, será conocimiento de base para profundizar en las situaciones de enseñanza disciplinar. Son actividades variadas y no rutinarias.

Desde lo matemático es posible plantear, por ejemplo:

» «¿Cuántos vinieron hoy al Jardín?»
» «¿Qué podemos hacer para saber cuántos están ausentes hoy?»
» «¿Cómo podemos hacer para saber cuántas frutas necesitamos pedir para la hora del desayuno/la merienda?»
» «¿Quién busca en el calendario el día que viene el/la profesor/a de música?»
» «¿Cuántos días faltan para el cumpleaños de Juana?» (Sabiendo que estas fechas importantes se registran en el calendario.)



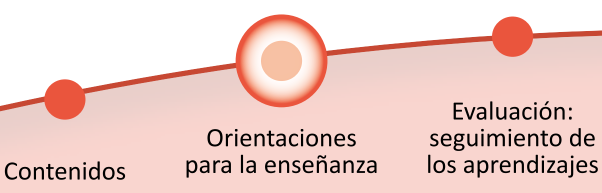
La/el docente diseña actividades cotidianas donde los/las niños/as tienen que poner en juego el conocimiento que tienen de la escritura de los números.

- Situaciones de juego

Son situaciones en las que el/la docente, a partir de su observación y su registro pedagógico, puede incluir desafíos y problemas que impliquen la búsqueda de soluciones matemáticas, por ejemplo, proponer que, al jugar a las escaleras, armen la serie numérica del 1 al 9 o del 5 al 1.

- Actividades vinculadas con los proyectos y las unidades didácticas

En el contexto de los proyectos y de las unidades didácticas, se pueden plantear actividades matemáticas. Por ejemplo, en la visita a un museo, se pueden trabajar, entre otros, contenidos referidos a las relaciones espaciales como la lectura del plano del museo para encontrar la sala que se va a visitar o representar la ubicación de un determinado cuadro dentro de la sala que se visita. En este caso, la matemática, como ciencia instrumental, está al servicio de la comprensión de un contexto relacionado con las Ciencias Sociales.



- Actividades específicas

Son las especialmente diseñadas por la/el docente para trabajar intencionalmente contenidos matemáticos. Son actividades importantes para el trabajo de la disciplina que, a su vez, enriquecen los proyectos y las unidades didácticas, por ejemplo, jugar a la escoba de 6, a la mini generala.

Es importante que el trabajo matemático en la Educación Inicial se desarrolle en el contexto de una gran variedad de actividades porque todas, en su conjunto, posibilitan abordar un mismo contenido en contextos diversos.

Algunas cuestiones para tener en cuenta a la hora de diseñar secuencias didácticas

El trabajo matemático requiere de la observación, la manipulación, la comparación, la experimentación, el cuestionamiento, la reflexión y la argumentación; de ahí que, para lograr construcciones sólidas y cada vez más complejas, es necesario que el/la docente:

- Conozca *qué saben* los/las niños/as.
- Seleccione los *contenidos que desea enseñar.*
- Arme *secuencias didácticas* con niveles de dificultad progresivos tanto dentro de los proyectos y de las unidades didácticas como al diseñar actividades específicas.
- Plantee *variables didácticas*, es decir que, a partir de una actividad, realice modificaciones en diferentes aspectos: materiales, consigna, organización grupal.
- Proponga *reiteradas veces una misma situación problemática*, ya que los conocimientos matemáticos no se construyen de una sola vez.



La docente diseña actividades lúdicas que les permiten a las niñas y a los niños aprender mientras juegan.

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

Evaluar es valorar, apreciar la diferencia entre lo esperado y lo logrado. Es parte inherente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; los atraviesa en su totalidad, permite entender y valorar los procesos y los resultados del acto educativo.

La evaluación es un proceso continuo; es una acción intencional que permite conocer la calidad del proceso educativo, y se realiza para obtener información, para saber cómo están pensando los/las niños/as, y tomar decisiones. Evaluar se relaciona con la intervención, con la direccionalidad del hecho educativo, porque permite analizar logros y errores que conllevan el ajuste del proceso en pos de mejorarlo.

El/la docente evalúa en distintos momentos:

- Al comienzo del año, para conocer el estado inicial de los conocimientos de sus alumnos y alumnas y, a partir de ello, proponer situaciones problemáticas que desafíen esos conocimientos y generen otros.
- Durante la resolución de las actividades, para guiar y orientar el proceso de construcción que da cuenta del grado de apropiación de los contenidos y las actitudes de los/las niños/as frente al conocimiento. Este tipo de evaluación es permanente y posibilita el seguimiento de los procesos de aprendizaje individuales y grupales.
- Al final del año, para dimensionar lo realizado y establecer diferencias entre el momento de partida y el de llegada.

Observación y registro

La observación es uno de los instrumentos de los cuales la/el docente se puede valer para recoger información sobre el proceso de construcción de sus alumnas y alumnos. Es una exploración intencional que tiene por objetivo comprender la forma en que los/las niños/as se relacionan y se apropian del saber.

Es conveniente observar los diferentes momentos de la vida escolar (actividades en la sala, el patio, las clases de Educación Musical y de Educación Física) focalizando la mirada y la escucha de lo que los/las niños/as pueden y logran, en cómo lo hacen, qué dicen, cómo juegan, cómo interactúan con sus pares, qué procedimientos utilizan.



Observar lo que hacen niñas y niños en los pequeños grupos es una forma de evaluar.

Es importante que la observación esté acompañada de un registro pedagógico que incluya los diálogos y las conversaciones de los/las niños/as, para, de esta forma, poder volver reflexivamente sobre él. También es necesario observar las producciones de los/las niños/as para apreciar la evolución de los aprendizajes.

Indicadores para la evaluación matemática

La observación es intencional y selectiva, dado que se observan determinados aspectos que se seleccionan con anterioridad. La selectividad se concreta a partir de indicadores relevantes y pertinentes en relación con el bloque de observación y las particularidades del contexto.

A continuación se presentan indicadores del área de Matemática, organizados por bloques, que pueden guiar la observación a la hora de evaluar los saberes previos y los aprendizajes logrados.

Bloque Número

Indicadores



- En relación con la *sucesión de números.*
  - ¿Conoce la serie convencional?
  - ¿Hasta qué número puede nombrar de la serie convencional?
  - En caso de que se detenga al contar, al decirle el siguiente número, ¿puede continuar?
  - ¿Puede continuar la serie numérica desde un número diferente de uno?
  - ¿Puede decir la serie numérica en orden decreciente?
  - ¿Cuáles son los errores más comunes?
  - ¿Realiza comentarios que den cuenta de algunas de las regularidades del sistema de numeración?
- En relación con *el conteo, la comparación y la reunión de cantidades.*
  - ¿Sincroniza los gestos (al tocar, señalar o desplazar) y la palabra-número que nombra?
  - ¿Puede organizar *el conteo*, es decir, separar los objetos contados de aquellos que aún no ha contado?
  - Al terminar de contar los objetos, ¿concluye con un número?
  - A la pregunta *¿Cuántos hay?*, ¿responde con número o con palabras como *muchos, pocos, algunos*?
  - Ante las actividades que se le proponen, ¿realiza conteo o se pueden observar procedimientos tales como percepción global, sobreconteo, resultado memorizado?

- ¿Ante qué campos numéricos recurre a procedimientos diferentes del conteo?
- Ante la pregunta *¿Cuál es el siguiente de...?*, ¿puede responder directamente o necesita contar nuevamente todos los objetos?
- Ante la pregunta *¿Quién ganó?*, ¿puede responder directamente o necesita enfrentar los objetos (cartas, dados, fichas, etc.) para determinar cuál es el mayor o cuál es el menor?

» En relación con *la escritura y el reconocimiento de números.*
- ¿Reconoce números escritos?
- ¿Lee los números en forma convencional?
- ¿Escribe los números en forma convencional?
- ¿Puede leer solo los números de una cifra? ¿Qué pasa con los números de dos cifras?
- Al leer los números de dos cifras, ¿lee cada cifra por separado o verbaliza el número correctamente?
- ¿Cuáles son los números que le presentan dificultades al escribirlos? ¿Y cuáles, al leerlos?

» En relación con la *designación de posiciones.*
- Al ordenarse en forma espontánea, ¿puede decir, por ejemplo, *yo primero/a*, *yo segundo/a*?
- ¿Hasta qué posición puede designar?

Bloque Espacio



Indicadores

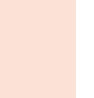
» En relación con la *descripción e interpretación de posiciones.*
- ¿Utiliza posiciones absolutas, como *arriba, abajo, allá, lejos*, etc.?
- ¿Puede utilizar posiciones relativas, como *arriba de, debajo de, detrás de, cerca de, entre*, etc.?

» En relación con la *comunicación y decodificación de mensajes verbales.*
- ¿Puede explicar un recorrido antes de realizarlo?
- ¿Puede producir mensajes en los cuales incluya el objeto, sus características y su ubicación?
- ¿Puede utilizar puntos de referencia? ¿Son fijos o móviles?

» En relación con la *representación gráfica.*
  - ¿Cómo utiliza el espacio de la hoja?
  - ¿Puede conservar las distancias de un trayecto?
  - ¿Es capaz de graficar si los recorridos son rectos o no?
  - ¿Puede trazar líneas rectas y curvas?
  - ¿Tiene en cuenta el tamaño de lo que se observa?
  - ¿Puede representar las posiciones de los objetos entre sí?

» En relación con las *formas geométricas.*
  - ¿Puede diferenciar las figuras geométricas? ¿Y los cuerpos?
  - ¿Es capaz de nombrar las formas geométricas?
  - ¿Es capaz de describir algunas propiedades de las formas geométricas, como cantidad de lados, de vértices, líneas rectas o curvas, etc.?
  - ¿Puede establecer cuál es la huella de un cuerpo?

Bloque Medida



Indicadores

» En relación con el *uso de los instrumentos de medida convencionales.*
  - ¿Es capaz de reconocer los instrumentos que se utilizan para medir el tiempo, la longitud, el peso, la capacidad?
  - Si los utiliza, ¿cómo lo hace?
  - ¿Es capaz de decir para qué sirven?

» En relación con las *magnitudes: longitud, capacidad, peso, tiempo.*
  - ¿Puede realizar comparaciones que apunten a la magnitud seleccionada? ¿Cómo las realiza?
  - ¿Es capaz de anticipar y luego verificar?
  - ¿Hace uso de instrumentos no convencionales como sogas, vasos o cucharas para resolver las cuestiones de medición que se le plantean?
  - ¿Hace uso de portadores de uso social como el calendario para el reconocimiento de distintas fechas importantes?
  - ¿Usa partes del propio cuerpo como instrumentos de medida?
  - Al medir, ¿conserva el instrumento de medida?
  - ¿Utiliza procedimientos de cubrimiento o de desplazamiento? ¿Cuándo? ¿Cómo?
  - ¿Es capaz de realizar registros en los cuales se indique la cantidad y la unidad utilizada?



A los indicadores mencionados pueden agregarse otros que dan cuenta de la actitud de los/las niños/as frente a los problemas matemáticos, y que se pueden observar ante situaciones relacionadas con cualquiera de los tres bloques del área. Algunos de ellos son:

- Actitud de búsqueda de soluciones frente a las situaciones planteadas.
- Colaboración con otros/as para resolver situaciones.
- Aceptación del error propio y de otros/as.
- Respeto por los acuerdos alcanzados.
- Consideración por las opiniones de otros/as.

Bibliografía

Alsina Catala, C. (1989). *Invitación a la didáctica de la geometría.* Madrid, España: Síntesis.

Azzerboni, D. (1999). «¿Para qué la observación en las aulas?» *Revista 0 a 5. La educación en los primeros años*. *9*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Broitman, C., Kuperman, C., Ponce, H. (2003). *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo.* Capítulo 3. Buenos Aires, Argentina: Hola Chicos.

Camilloni, A. *et al.* (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Castro, A. (2000). «Actividades de exploración con cuerpos geométricos». En Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Chamorro, M., Belmonte, J. (1988). *El problema de la medida.* Madrid, España: Síntesis.

Charnay, R. (1994). «Aprender (por medio de) la resolución de problemas». Parra, C. y. Saiz, I. (comps.). *Didáctica de la matemática*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Chevallard, Y., Bosch, M., Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.* Barcelona, España: Horsori.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular Para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación.

González, A., Weinstein, E. (1998). *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número, Medida y Espacio.* Buenos Aires, Argentina: Colihue.

González, A., Weinstein, E. (2006). *La enseñanza de la matemática en el Jardín de infantes a través de Secuencias Didácticas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

González, A., Weinstein, E. (2015). «La alfabetización cultural en matemática». *La alfabetización cultural en la escuela infantil. Hacia otra mirada de la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

González, A., Weinstein, E. (2019). «Secuencias didácticas de matemáticas para salas de 4 y 5 años». *Experiencias didácticas y juego con niños de 4 y 5 años.* Bahía Blanca, Argentina: Praxis Grupo Editor.

González Lemmi, A. (1997). «Las representaciones espontáneas de las cantidades en los primeros años de la infancia». *Revista Novedades Educativas*. *76*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

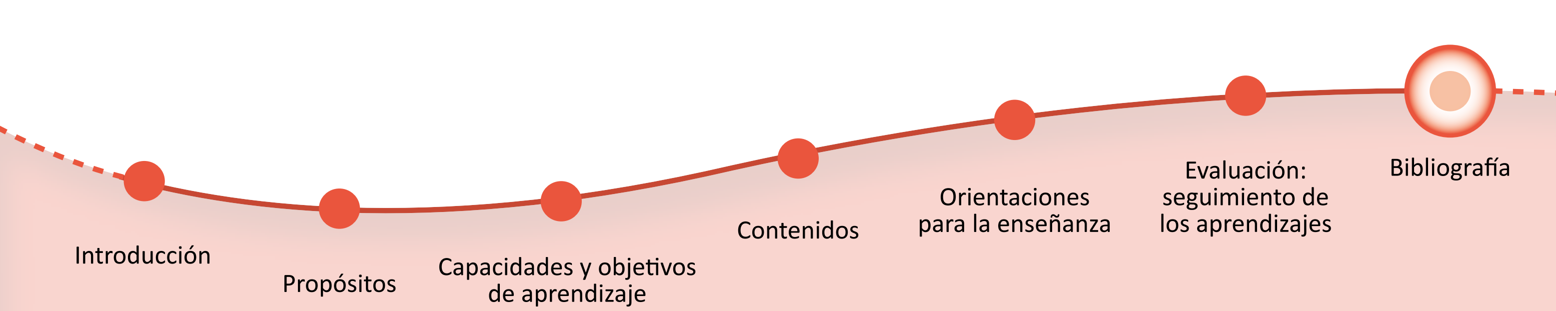
Harf, R. y otras. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica.* Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. ERMEL (Equipo de Didáctica de la Matemática). (1990). *Aprendizajes numéricos y resolución de problemas*. París, Francia: Athier.

Litwin, E. (1998). «La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza». Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

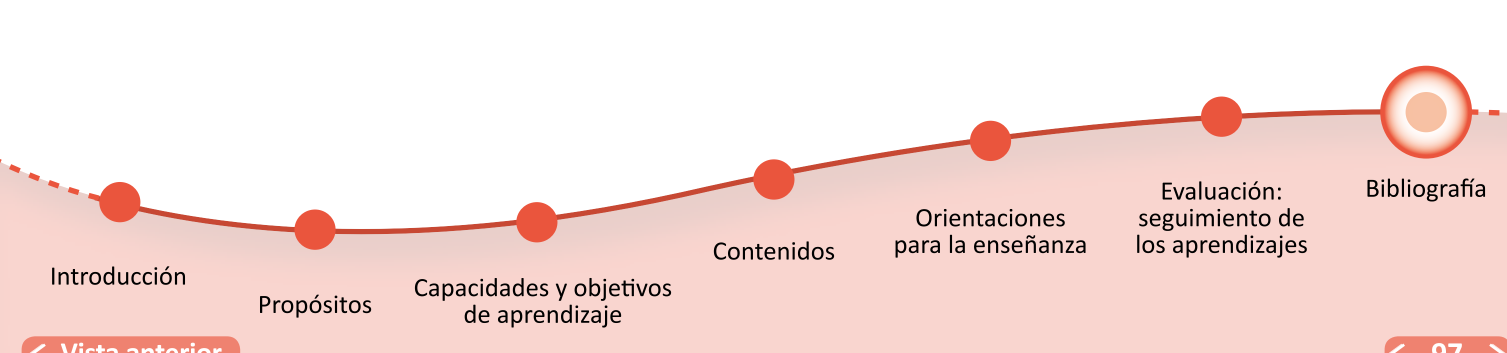
Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.



Notas

[1] El ERMEL dice: "Variable didáctica es una variable de la situación sobre la cual el docente puede actuar y que modifica las relaciones de los alumnos con las nociones en juego, provocando la utilización de distintas estrategias de resolución" (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. ERMEL, 1990).





Lenguajes Expresivos

Artes Visuales
Expresión Corporal
Prácticas del Lenguaje
Educación Musical

Introducción

Este eje de experiencias que se desarrolla a partir de diferentes lenguajes musicales, del movimiento, de la palabra y de las artes visuales permite a los niños y a las niñas descubrir el mundo, así como también los/las habilita a expresar su propia subjetividad. El arte y la posibilidad de comunicar ponen en valor la singularidad, celebrando el modo único e intransferible de hacer y de ser de cada persona y, al mismo tiempo, alientan la participación constructiva y comprometida en proyectos comunes.

En el Nivel Inicial se ofrecen experiencias que permiten enriquecer las posibilidades de expresión, apreciación y producción desde los diferentes lenguajes expresivos. Se propone ampliar repertorios sensibles y expresivos facilitando el acceso a la cultura y el contacto con una variedad de manifestaciones artísticas y culturales. Esto supone hacer permeables las paredes del Jardín al ofrecer una diversidad de obras plásticas, literarias, teatrales, musicales que, a su vez, recuperen, enriquezcan y amplíen las experiencias vividas en los hogares. Este acercamiento a las diversas obras del contexto local y nacional, así como de experiencias de otras comunidades y del mundo, contribuyen a la alfabetización cultural desde el reconocimiento, la valoración del arte y al disfrute estético por parte de las niñas y los niños.

Los/las docentes y los/las alumnos/as protagonizan procesos de intercambio que contienen numerosos lenguajes para la transmisión, adquisición y construcción de conocimientos, así como para la socialización escolar. Imágenes, movimientos, sonidos y palabras se acompañan, se complementan y se potencian para la construcción del conocimiento y la comunicación de diferentes aspectos de su experiencia, consolidando sus posibilidades expresivas y creativas.

La presentación de este eje de experiencias constituye una oportunidad de adoptar una mirada articulada sobre el ambiente que contribuya a su conocimiento y transformación sin perder la particularidad propia de cada lenguaje expresivo.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Brindar oportunidades para expresar ideas y emociones participando en una diversidad de intercambios en los que se respete la variedad lingüístico-expresiva en un marco de equidad.
- Fortalecer el autoconocimiento como instancia clave y condición necesaria para la construcción de todo aprendizaje.
- Propiciar el acercamiento a diversos ámbitos artísticos y culturales que amplíen el universo cultural y el enriquecimiento de la imaginación, la observación, el disfrute del arte y su valoración.
- Presentar experiencias desafiantes que permitan generar interrogantes a fin de explorar, probar, indagar y buscar soluciones personales y colectivas a los problemas que todo proceso creador plantea.
- Alentar la participación activa, asertiva, constructiva, solidaria y comprometida en el juego y en proyectos comunes que promuevan la expresión, la comunicación y la producción artística.
- Ofrecer una variedad de experiencias sensibles que promuevan la exploración del medio y de los objetos haciendo un uso responsable de estos.
- Generar espacios de encuentro con pares y personas adultas a partir del desarrollo de actitudes de respeto, afecto y empatía que contribuyan a la convivencia.



Artes Visuales



Introducción

El arte libera de lo literal, permite ponerse en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no se ha experimentado directamente. Habilita la posibilidad de aceptar la ambigüedad y de explorar lo incierto. Permite dirigir la atención al mundo interno, a las propias creencias y sentimientos que son raíz del desarrollo de la autonomía.

Por otro lado, el arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y de los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a dar cuenta —por medio de diversas formas de comunicación y de expresión— de la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

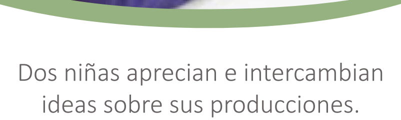
Las Artes Visuales incluyen las artes plásticas y suman la observación y la percepción para entrar en contacto con la apreciación, la construcción de una mirada estética y el lenguaje de las manifestaciones culturales y artísticas. De esta manera, cuando se habla de las Artes Visuales se reconocen diversas expresiones, entre ellas, el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura, y otras más contemporáneas como la fotografía, el cine, el video y los medios digitales. También abarcan manifestaciones que emplean el espacio como un elemento importante para ser intervenido, como sucede con las instalaciones y las muestras o exposiciones de producciones. Otras combinan elementos de la expresión dramática y corporal en las que se puede involucrar la participación del público, como una *performance*.

En los primeros años de vida, conjuntamente con el desarrollo del lenguaje, los niños y las niñas crean imágenes y, en ese acto, hacen visible su singular modo de ver y de estar en el mundo. Desde que nacen, el acto de mirar constituye una forma de establecer vínculos con otros/as y con el mundo que los/las rodea. A medida que



Los/las niños/as intercambian ideas y plasman en dibujos las miradas singulares que tienen del mundo.

incrementan sus propias imágenes, amplían su posibilidad de conocer la realidad y de comunicarse, de abrirse camino al pensamiento, a la imaginación y a la búsqueda de múltiples experiencias visuales.


Dos niñas aprecian e intercambian ideas sobre sus producciones.

La enseñanza del lenguaje visual en Nivel Inicial favorece la comunicación con una/o misma/o y con otras personas en un espacio confiable que permite conectarse con aspectos conocidos, propios y con otros por descubrir. Esto, a su vez, permite ampliar la conciencia y desarrollar las potencialidades y las capacidades expresivas, sociales y creativas como factores integrados en la construcción de conocimiento. En un contexto signado por la inmediatez, es importante otorgar a los niños y a las niñas la posibilidad de contar con tiempos para experimentar, crear y expresarse que abonen a la construcción de una mirada sensible que se detenga a observar y valorar los procesos creativos de cada uno/a.

A través de sus diferentes formas de expresión artística, niñas y niños comunican su universo y convocan al diálogo. Para entrar en ese diálogo es necesario estar disponibles y valorarlas/os desde una mirada sensible y amorosa, favoreciendo el surgimiento de la propia subjetividad.

El Nivel Inicial tiene la función de ampliar los repertorios sensibles y expresivos de cada niño y niña difundiendo y acercando la diversidad cultural de la Argentina y ampliando el panorama a experiencias de diferentes comunidades y contextos. El trabajo en el lenguaje visual invita a desarrollar y explorar lo incierto de cada uno/a y dirigir la mirada hacia el mundo interno, hacia lo que se cree, se siente y se piensa. Este *aprender a mirar* permitirá a cada niña y niño enriquecer y ampliar la gama de sus posibilidades y elecciones que nutrirán su imaginación. Un sol podrá ser de los maravillosos colores que su repertorio cromático y sensible la/lo inviten a realizar, los azules podrán convocar al cielo, al mar o al horizonte más lejano. Este reconocimiento de la riqueza del mundo interno fortalece la autoestima de cada niña y niño y la/lo habilita a realizar mejores elecciones.



Una niña amplía su experiencia visual mirando objetos a través de una botella con líquido de color.

Las producciones infantiles tienen signos propios, únicos y singulares. Son formas vivas que contienen al niño o a la niña en su dimensión singular y que encarnan su experiencia, su conocimiento y sus emociones. Concebir el lenguaje visual como experiencia en el Jardín significa ofrecer oportunidades para conocer y para que los/las niños/as sean motivados/as a ocupar la escena de un movimiento creativo que los/las convoque como protagonistas, que los/las motive de un modo genuino a la construcción de sentidos propios y habilite la creación individual y colectiva.

En el Nivel Inicial es importante ofrecer oportunidades para enriquecer el proceso de alfabetización cultural de los niños y de las niñas a través del acercamiento a las diversas manifestaciones artísticas de su propio contexto cultural y de otras culturas, que enriquecen su mirada del mundo, las oportunidades de comunicación, de expresión y de apreciación, de producción, de disfrute estético y la ampliación de recursos. Este *aprender a mirar* permite a cada niña y niño enriquecer y ampliar la gama de sus posibilidades y de elecciones que nutrirán su imaginación.

La educación en el Nivel Inicial se propone favorecer el contacto entre las experiencias de vida y el entorno educativo, familiar y social de los niños y de las niñas a través de acciones en las que se fomente el acceso a una gran variedad de experiencias que favorezcan la expresión visual, así como la participación en los espacios culturales. De esta manera, el arte en la primera infancia se convierte en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral de los/las niños/as, puesto que el aprendizaje de las Artes Visuales favorece la observación y la comprensión del mundo.



Un niño prueba cómo se ve a través de un papel translúcido rojo.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Favorecer el lenguaje visual propio y singular recuperando y legitimando la expresión y la experiencia como motores de procesos de aprendizajes significativos y auténticos.
- Ofrecer actividades variadas que permitan la elección de diferentes opciones de soportes, materiales y herramientas fomentando la iniciativa propia, la curiosidad y la motivación.
- Alentar mediante palabras de reconocimiento y guiar las producciones creativas y los esfuerzos para animarlos/as a seguir probando, explorando y aprendiendo.
- Brindar espacios de comunicación sistemáticos en donde se los/las ayude a visibilizar y recapitular sus procesos y sus descubrimientos conectando lo nuevo con lo que ya sabían, contribuyendo a la reflexión sobre lo que hacen.
- Alentar la creatividad y la producción desde el lenguaje visual promoviendo la imagen como puente a narrativas, relatos, juegos, mensajes e historias.
- Favorecer la exploración visual enriqueciendo la construcción de una mirada que permita ampliar la gama de sus posibilidades y de elecciones que nutrirán su imaginación.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Artes Visuales, como en cada capítulo de los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Expresar y comunicar ideas, sentimientos, pensamientos y emociones desde el lenguaje visual propio y singular. • Disfrutar del proceso de expresión y producción creativa. • Observar producciones propias y de sus compañeros y compañeras, y expresar su punto de vista a través de argumentaciones. • Apreciar el mundo natural que los/las rodea y las diferentes expresiones creadas por el ser humano; comunicar sus gustos y fundamentarlos.
Curiosidad por aprender	• Experimentar de manera proactiva problemas propios que se generan en la exploración creativa. • Experimentar el lenguaje visual como puente a narrativas, historias, juegos. • Probar o experimentar nuevos usos de un mismo material o una herramienta. • Animarse a probar y combinar diferentes materiales, herramientas y soportes, y disfrutar de los desafíos que implican.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Apropiarse del espacio que habitan. • Elegir libremente materiales y soportes que les interesen. • Descubrir gustos personales y proponer nuevos modos de expresarse desde colores, formas, líneas. • Interrogarse acerca de lo que perciben a través del lenguaje visual.
Trabajo colaborativo	• Escuchar las propuestas de otros/as y acordar pautas y responsabilidades para la concreción de un fin compartido. • Valorar sus propias producciones y las de sus compañeros y compañeras recuperando las diferentes ideas y formas de hacer de cada uno/a. • Asumir actitudes solidarias que favorezcan la actividad conjunta.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Compromiso y responsabilidad	• Habitar el espacio común asumiendo responsabilidades y participando en la construcción de reglas para su uso y cuidado. • Vincularse respetuosamente con las producciones de sus compañeras y compañeros. • Manipular los materiales de manera cuidadosa.
Planteo y resolución de problemas	• Proponer desafíos expresivos visuales y explorar posibles soluciones. • Planificar y organizar la intervención del espacio. • Explorar mezclas cromáticas para resolver diferentes problemas.

Contenidos

En Artes Visuales, los contenidos están organizados en tres bloques y su orden no determina la secuencia ni la progresión a seguir:

- La construcción de la mirada.
- El arte como laboratorio expresivo.
- Habitar el espacio.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

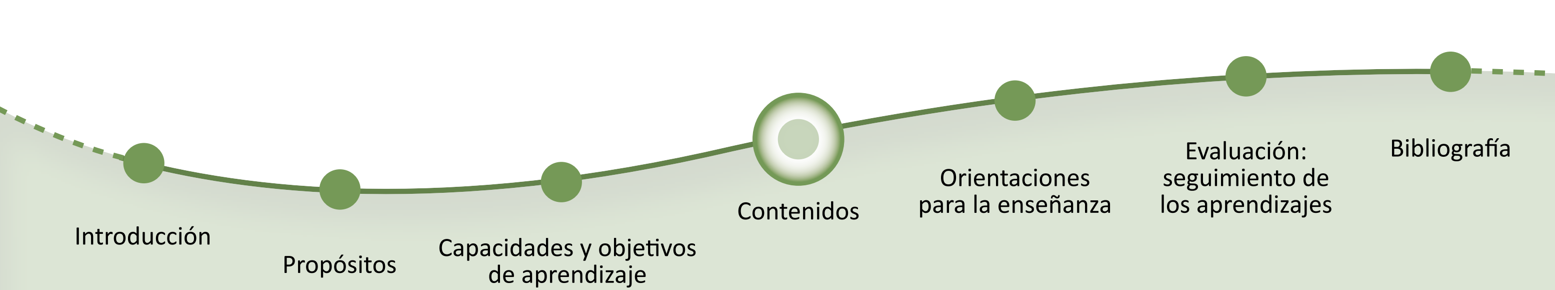
Planteo y resolución de problemas

La construcción de la mirada

El arte como laboratorio expresivo

Habitar el espacio

Artes Visuales



El/la docente podrá seleccionar intencionalmente los contenidos de acuerdo con la propuesta didáctica que organice y adecuará el proceso de complejización y presentación de estos a los conocimientos e intereses de los niños y las niñas. Cabe destacar que las experiencias que se ofrezcan formarán parte de una propuesta en la que la posibilidad de repetición y el aspecto lúdico serán fundamentales.

La construcción de la mirada

Los contenidos de este bloque son:

- Observación como experiencia vital en la expresión visual.
- Exploración visual y táctil de las formas, el color, el espacio y la textura en la naturaleza y en los objetos producidos por el ser humano.
- Apreciación de la luz y la sombra.
- Reconocimiento de la bidimensión y tridimensión desde la observación.
- Percepción y apreciación visual a través de la imagen.
- Apreciación de la propia producción y de aquellas producidas por compañeros y compañeras.
- Conocimiento de manifestaciones culturales y artísticas: dibujo, pintura, grabado, escultura, arquitectura, video, *performance*, instalación, arte efímero, cine y fotografía.

La exposición de las diferentes producciones permite apreciar las propias y las de los/las compañeros/as.

En este bloque se propone tomar conciencia sobre la importancia de la construcción y el reconocimiento de la propia subjetividad que supone el desarrollo de la mirada atenta, sensible, constructiva y singular de lo que ve y percibe cada uno/a.

Observar marca el camino en la expresión visual. Por eso es clave favorecer y motivar a los niños y a las niñas en el acto de mirar, para observar las cosas y la realidad estableciendo relaciones, haciendo preguntas, efectuando asociaciones. Observar a las personas, los objetos y el entorno es

fundamental, ya que, en este proceso, también se configura el pensamiento y la subjetividad. La construcción de una mirada propia posibilita el reconocimiento del mundo personal que se entrama con el entorno natural y el social.

ESI

Imagen, palabra, movimiento y sonido son herramientas de expresión y comunicación que se acompañan, se complementan y potencian la adquisición de conocimiento y la socialización escolar. La imagen tiene la capacidad de evocar emociones, sentimientos, recuerdos, sensaciones en quien la observa y da la posibilidad de abordar y comprender los componentes afectivos y emocionales de quien la creó. Mirar, construir la propia mirada, pensar a través de imágenes, narrar historias a través de la imagen son acciones indispensables para ampliar el horizonte personal, que se enriquece en la vivencia del ver, observar, contemplar y reflexionar acerca de lo que se ve.

La docente muestra los trabajos para que cada niña/o pueda expresar y compartir aquello que representó.



Para enriquecer la experiencia de mirar, se propone abrir las puertas del Jardín a partir de la realización de salidas por el barrio, a plazas, museos y otros centros culturales. También visitar exposiciones virtuales de otros lugares a los cuales los niños y las niñas no pueden acceder personalmente, que les permiten ampliar su repertorio visual.

Algunas opciones para visitar pueden ser:

- Exposición en una escuela primaria: puede tratarse de una visita exploratoria y de intercambio, una oportunidad en la que los alumnos y las alumnas del Nivel Primario comparten con los niños y niñas de Nivel Inicial su proyecto visual y el proceso de producción de sus trabajos.
- Museo popular o municipal más cercano: a través de esta visita se trata de dar a conocer a los/las niños/as y a sus familias un lugar para observar artistas locales.
- Galería de arte en donde pueda estar el/la artista presente: planificar preguntas acerca de su obra y mantener contacto directo con el/la autor/a.
- Atelier/taller de un/a artista local: conectar artistas visuales, dibujantes o ilustradores/as de la comunidad para que se acerquen al Jardín a mostrar a los/las niños/as sus obras y a conversar con ellos/as. En estas visitas se aprecia la «cocina» del trabajo de un/a artista en vivo y en directo.

- Muestras virtuales: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen la oportunidad de acceder a los museos virtuales de manera inmediata, ya que superan las limitaciones del tiempo y del espacio, y se conforman, en algunos casos, como una extensión de los museos que existen físicamente, y en otros, creados exclusivamente de manera virtual, por lo que se convierten en poderosos entornos de aprendizaje.

  La inclusión de las TIC abre un enorme abanico de posibilidades para la expresión del lenguaje visual y la comunicación en la comunidad educativa, ya que ayuda a la/el docente a enriquecer las actividades de búsqueda, creación, intervención del espacio y transformación de imágenes de manera digital y su socialización, entre otras posibilidades.



En la maraña, Luis Felipe Noé, acrílico sobre tela (1986)[1].

Educación Digital

En cuanto a la observación de obras, es importante que el/la docente guíe y genere un tiempo para la apreciación y la exploración del trabajo de los/las diferentes artistas en el que los/las niños/as perciban posibles narrativas y reconozcan texturas visuales, líneas, colores y formas, que podrán utilizarse como fuente de inspiración para sus propias producciones.

Un componente esencial para abordar la construcción de la mirada amplia y sensible de las niñas y de los niños es la formulación de preguntas desafiantes, motivadoras, que despierten la curiosidad y la investigación. También es fundamental recuperar las propias preguntas de los alumnos y las alumnas, orientar sus observaciones y ofrecerles un vocabulario que les permita poner en palabras aquello que van descubriendo, experimentando y conociendo.

Las preguntas pueden ser infinitamente motivadoras y tienen que dar lugar a múltiples interpretaciones y lecturas de los niños y de las niñas. De esta manera se favorece la capacidad de imaginar, relacionar y pensar creativamente, por ejemplo: «¿Cuál es tu color favorito?, ¿con qué otro color lo mezclarías para hacerle compañía?», «¿Qué color *te ofrecerías* hoy?», «¿Dibujaste alguna vez con los ojos cerrados?», «¿Probaste comenzar a dibujar y que, después, siga tu dibujo un compañero o una compañera?», «¿Qué colores utilizarías para pintar tus sentimientos hoy?». Este modo de

preguntar también favorece el acercamiento a lo abstracto, a la posibilidad de crear composiciones que, al no pretender copiar la realidad, liberan el pensamiento, la imaginación y la percepción hacia otros horizontes. De esta manera, los/las niños/as se sentirán seguros/as de que sus expresiones son valoradas, que no necesitan ceñirse a modelos ni se les exige copiar patrones.

Al mirar esta obra, las siguientes serían algunas preguntas motivadoras:



El sabor de los colores, Mariana Vignau, técnica mixta, 2018.

- «¿Cuántos verdes hay? ¿Por qué les parece que chorrea el naranja? ¿Cuál es la figura y cuál es el fondo? Para ustedes, ¿el blanco es figura o fondo?»
- «¿Qué palabras se les ocurren cuando miran la pintura? ¿Qué sentimientos les genera al mirarla?»
- «¿Se les ocurren sonidos o aromas cuando miran la obra?»
- «¿Cómo describirían las formas que ven en la pintura? ¿Predomina más lo curvo o lo recto?»
- «¿Con qué objetos se puede relacionar lo que observan?»

Algunas preguntas inspiradoras de narrativas al observar una obra:



Sin pan y sin trabajo, Ernesto de la Cárcova, óleo sobre tela (1894)[2].

- «¿En qué lugar de la casa está esta familia? ¿Cómo será el resto de la casa?»
- «¿Qué herramientas están sobre la mesa? ¿Qué está haciendo el personaje masculino? ¿Qué creen está sucediendo?»
- «¿Qué título le pondrían a la imagen? ¿Qué sienten al ver esta imagen? ¿Qué está haciendo el personaje femenino?»
- «¿Con qué colores pintó el artista? ¿Cuántos marrones usó? ¿Dibujó antes de pintar?»
- «Hay un foco de luz intensa que ingresa por la ventana, ¿qué ocurre afuera de la casa? ¿Por qué el hombre tiene tanto interés en saber lo que pasa afuera?»
- «¿Qué momento del día es? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Hará frío o calor? ¿Es una ciudad o el campo?»
- «¿Qué formas ven? En la ventana, en la mesa, ¿cuáles son los colores que más se usan? ¿Si fueran quien pintó la obra, qué colores hubieran utilizado?»
- «¿Con qué materiales creen que está realizada la pintura?»
- «¿Con qué herramientas les parece que fue trabajada la obra (pinceles, espátulas, las manos)?»
- «¿Qué querrá contar el autor?»



El arte como laboratorio expresivo

Los contenidos de este bloque son:



- Experimentación de herramientas con variadas posibilidades de uso.
- Exploración en el uso de diversos materiales.
- Reconocimiento de las características de los materiales.
- Diferenciación de colores: primarios y secundarios. Mezclas.
- Utilización del dibujo y de la pintura como medios para expresar sentimientos e ideas y ampliar narrativas.
- Valoración y cuidado del material de trabajo y de los espacios compartidos.
- Experimentación y reconocimiento de diferentes formas, abiertas y cerradas.
- Reconocimiento de figura y fondo.
- Experimentación del espacio en el plano. Lejos/cerca. Grande/pequeño.
- Realización de producciones. Simétricas/asimétricas.
- Exploración del punto.
- Exploración de la línea.
- Exploración de la luz y de la sombra.
- Exploración de la riqueza de toda la paleta de colores.
- Experimentación y reconocimiento de diferentes texturas.
- Exploración del modelado en la tridimensión.

En este bloque se propone pensar el espacio de la sala como un laboratorio que propicia la expresión, la investigación y la exploración, con el objetivo de favorecer la capacidad de asombro de niños y niñas a través de producciones y el empleo de diferentes herramientas y materiales, y de acercarlos/as a los códigos del lenguaje propio de las Artes Visuales.

Los niños y las niñas dibujan lo que ven, lo que saben, lo que imaginan y lo que sienten. Para ellos/as, la hoja de papel u otro soporte son como un escenario donde surgen sus representaciones gráficas, y el área de trabajo que emplean es como un laboratorio para experimentar. Este *laboratorio expresivo* favorece y permite que descubran lo que sucede como resultado de acciones, del uso de diferentes materiales y sus combinaciones.



Los/las niños/as experimentan con diferentes materiales y colores.

Es importante ofrecer una rica gama de materiales, ya que cada uno tiene sus características distintivas que influyen en las elecciones, en los ensayos y en las pruebas y las representaciones gráficas que surjan. Un lápiz con punta fina y dura permite crear puntos y líneas que serían muy diferentes si fueran realizadas con un pincel, de la misma manera que la representación del gesto y la expresión espontánea que hace posible la pintura es más compleja con un lápiz. Entre los materiales que se pueden explorar hay algunos efímeros, como los que se encuentran en la naturaleza (arena, tierra, corteza de árbol, flores) y otros manufacturados (arcilla, madera, hilos, lanas, tipos de papel, lápices, pinturas, cera, metales, telas, etcétera).



Las/los niñas/os dibujan y pintan lo que imaginan, sienten y piensan.

Ofrecer materiales conocidos por los/las niños/as pero que no hayan usado para arte (papel de aluminio, bandas elásticas, alambre, cajas con diferentes formas, trozos de madera) favorece la búsqueda de relaciones entre materiales y fomenta la curiosidad por seguir explorando, tocando, manipulando y produciendo. Lo mismo sucede al realizar actividades como pintar con el agua de un saquito de té usado, dibujar sobre soportes de diferentes texturas (rugosas, ásperas, suaves, lisas, porosas), pintar con pétalos y hojas de árboles o usar papel celofán superpuesto para obtener colores sin mezclar pintura. Al explorar los distintos materiales en el marco de diferentes propuestas, es importante tomar en cuenta la organización de los materiales y la agrupación de los/las niños/as de tal manera que la propuesta resulte accesible a todos/as. Asimismo, estos son momentos para la construcción de hábitos que promuevan el respeto, la valoración y el cuidado responsable.



A partir de una consigna abierta, los niños y las niñas exploran con sellos.

Por lo dicho, es muy importante que el laboratorio sea un espacio estéticamente convocante, que motive la exploración sin temor a equivocarse y a ensayar diversas maneras de hacer las cosas. Este laboratorio de experiencias favorece la reflexión por parte de los/las niños/as acerca de los materiales y las herramientas para desarrollar actividades.



Una sala que se transforma en un laboratorio de experiencias con luces y colores.

Algunas preguntas que puede proponer el/la docente para vehiculizar dicha reflexión y que conjugan los diferentes lenguajes expresivos:



- «¿Qué cantidad de pintura se puede poner sin que se rompa el papel? ¿Qué soportes son mejores para la realización de los trabajos?»
- «¿Qué color tiene la tristeza? ¿Tendrá alguna forma el enojo?»
- «¿Cómo creen que se pueden obtener colores sin usar pintura, lápices, tizas ni crayones?»
- «¿Cómo *baila* la línea recta? Si fueran acuarelas con agua, ¿cómo se moverían? ¿Podría bailar un garabato?»
- «¿Pueden dibujar con ojos cerrados? ¿Dibujan escuchando diferentes sonidos? ¿Pintaron en cámara lenta? ¿Y si miran a un/a compañero/a que hace una mueca y después lo/la dibujan?»
- «¿Qué escuchan cuando pintan? Si tienen lanas, papeles de colores, hilos, cajitas, saquitos de té usados, hojas de árboles y arena, ¿qué podrían inventar con esos materiales?»





La propuesta del laboratorio es posibilitar un ambiente de experimentación desafiante en el que el encuentro con los distintos materiales, las herramientas y los soportes invite a los/las niños/as a la exploración, al descubrimiento y a la investigación. Para eso es necesaria la mirada y la escucha atenta de la/el docente, que guía la exploración, elogia los esfuerzos de sus alumnos/as, los/las anima a seguir probando y los/las ayuda a visibilizar sus procesos y sus descubrimientos al conectar lo nuevo con lo que ya sabían, y contribuir a la reflexión sobre lo que hacen.

El laboratorio es un espacio dinámico, vivo, para crear, expresar, investigar, hacerse preguntas y experimentar en un marco de cooperación y de cuidado conjunto. Es un espacio vibrante, colorido y emocionante, tanto para los niños y las niñas como para los/las docentes que los/las acompañan en su experiencia de aprendizaje. A partir de la documentación de lo que aquí sucede y se descubre se creará un registro relevante, rico e interesante.

Se pueden utilizar cámaras fotográficas y de video como instrumentos para realizar diferentes exploraciones, realizar tomas desde diferentes perspectivas, enfocar o profundizar en algún

detalle al que la lente puede acceder, así como registrar y guardar memoria de las producciones realizadas. Las experiencias de exploraciones fotográficas tendrán que estar acompañadas de un intercambio con el grupo en el que se hagan visibles las posibilidades de observación, exploración, búsqueda y registro en el intercambio con otros/as.

Además, para despertar la curiosidad y la motivación, y ampliar el conocimiento en los/las niños/as se pueden mostrar videos de artistas, pintores/as y escultores/as trabajando con diferentes herramientas y técnicas.

Habitar el espacio

Los contenidos de este bloque son:

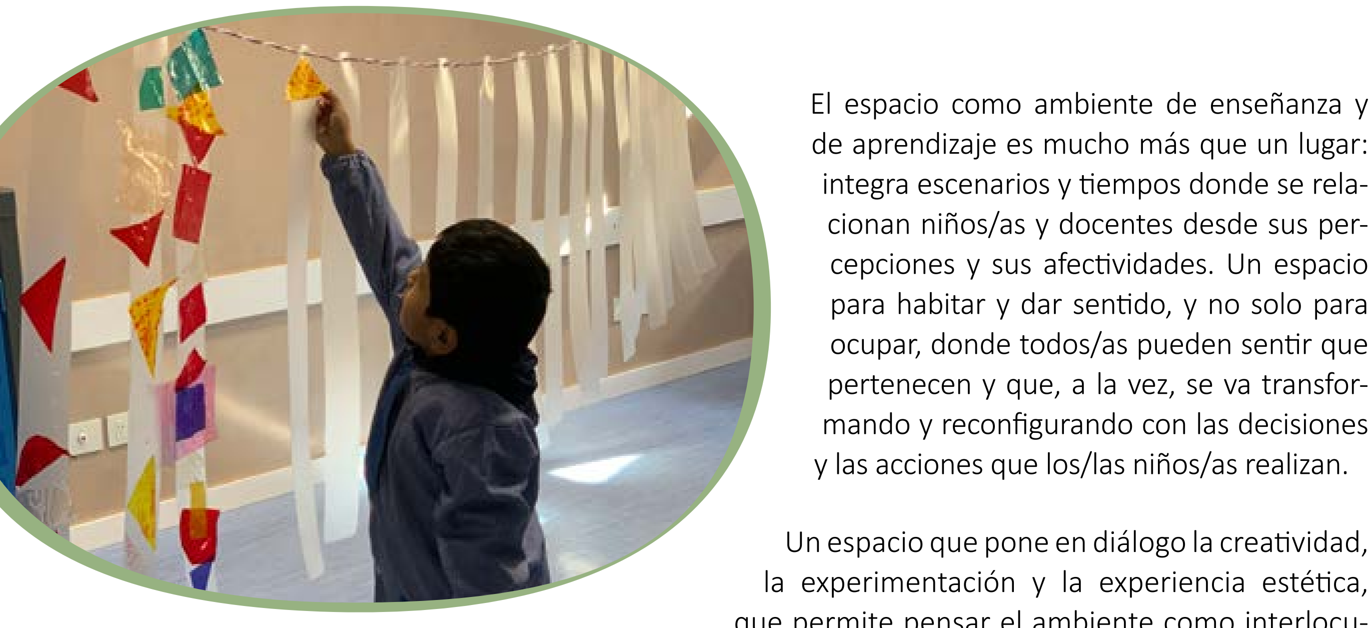
- Exploración e intervención del espacio circundante.
- Diseño, planificación y construcción de un ambiente estético a partir de la combinación de objetos, materiales y recursos disponibles.
- Iniciación en la comprensión de un rol activo en las decisiones estéticas.

En este bloque de contenidos se propone abordar el espacio como ambiente de enseñanza y aprendizaje que contempla experiencias, saberes e historias, como lugar vivo, estético, flexible y móvil, que abre la posibilidad de percibir experimentar, explorar, disfrutar y compartir con otros/as.

Cuando un niño o una niña ocupa y habita un espacio, comienza a hacerlo suyo, lo reconoce, lo internaliza y lo modifica, oficia de constructor/a de este, siente que pertenece a ese lugar y que ese lugar le pertenece. Para que eso suceda, no solo es necesario que los materiales estén al alcance, con un mobiliario adecuado y con una organización que favorezca su exploración y su uso, sino que también se le dé importancia a los acuerdos, a los criterios estéticos y a las decisiones de organización, que den cuenta de una construcción conjunta entre niños/as y docente.



Niños se apropian de los espacios al organizar los materiales y elegir las decoraciones de la sala.



Los/las niños/as son protagonistas de su propio aprendizaje cuando eligen los materiales con los que quieren trabajar.

El espacio como ambiente de enseñanza y de aprendizaje es mucho más que un lugar: integra escenarios y tiempos donde se relacionan niños/as y docentes desde sus percepciones y sus afectividades. Un espacio para habitar y dar sentido, y no solo para ocupar, donde todos/as pueden sentir que pertenecen y que, a la vez, se va transformando y reconfigurando con las decisiones y las acciones que los/las niños/as realizan.

Un espacio que pone en diálogo la creatividad, la experimentación y la experiencia estética, que permite pensar el ambiente como interlocutor educativo en el que se profundiza y se enriquece la experiencia del laboratorio expresivo. Se entiende por *experiencia estética* aquella en la cual los niños y las niñas que participan se conmueven sensiblemente, se detienen en un tiempo que sale de lo cotidiano. Es una experiencia en la que los sentidos participan como conexión sensible para percibir algo que estaba pero que no se veía, que permite salir de la percepción cotidiana, funcional de las cosas, y pasar a comunicarse y conectarse con lo bello.

La organización y la configuración del espacio constituyen un aspecto fundamental para enriquecer las experiencias de aprendizaje: ambientes abiertos, accesibles, flexibles y con diferentes iluminaciones y colores que motiven y favorezcan esta puerta a la exploración, experimentación y al descubrimiento del singular modo de crear. Se busca generar un espacio promotor de diferentes climas y sectores en donde el grupo pueda desplegar su curiosidad, su capacidad de asombro y de elección. La selección intencional de los materiales (entre ellos, elementos y objetos naturales de distinto tamaño, color o textura), la iluminación del entorno, el armado de escenarios lúdicos, entre otros, constituyen un componente clave para motivar e impulsar a los/las niños/as a conectarse con sus sentimientos, pensamientos, emociones y, finalmente, con su deseo de crear y de apropiarse de la realidad.

Espacio flexible y abierto

Pensar en ofrecer experiencias de aprendizaje que contemplen la diversidad de niños y niñas en la sala implica considerar el uso y la organización del espacio escolar.

Se propone crear un entorno educativo flexible, que interrelacione distintos espacios. Por un lado, el espacio de la sala generador de diferentes climas y sentidos y, por el otro, aprovechar lugares comunes de la institución escolar, como patios, pasillos, bibliotecas y salones para la realización de actividades. Además de utilizar los espacios disponibles dentro del Jardín, resulta interesante abrirlo al entorno cotidiano de los/las niños/as, que puede ser fuente de inspiración: la ciudad puede pensarse como ambiente de aprendizaje, ya que estatuas, muros, teatros, edificios, fachadas, vidrieras y balcones nos cuentan historias que se pueden indagar en todos sus matices, cada uno de los cuales nos propone una narración que puede desentrañarse. Se trata de implementar un Jardín que integre y que vincule la diversidad de espacios (abiertos o cerrados, museos, casas de cultura, plazas, calles peatonales, parques), para favorecer el encuentro, la circulación fluida y el enriquecimiento de experiencias.


Ambiente Natural y Social

Espacio como experiencia estética

Es importante pensar la intervención del espacio como una vivencia y una experiencia estética continuas en las que los/las niños/as puedan construir conocimiento significativo, ya que, con su participación, son gestores y gestoras de su propio proyecto junto con sus pares y el/la docente.

En el Jardín, las paredes pueden ser espacios expositivos y lugares de comunicación y creación en sí mismos, que sirvan de soporte para visibilizar los pasos, las decisiones, las acciones y los aprendizajes involucrados y, además, espacios que permitan que niños, niñas y docentes se inicien en la asunción de roles como curadores/as y gestores/as de esta intervención viva.

Se proponen exhibiciones significativas para cada niño y niña, que impliquen pensar de modo transversal la experiencia estética, y donde las paredes sean aliadas en este propósito. Se trata de pensar la experiencia estética no como resultado sino como transformación que la práctica creativa y contemplativa es capaz de generar en los/las niños/as.



La intervención del espacio como una invitación a experimentar con los materiales.



Los niños y las niñas exploran e intervienen los espacios de juego.

La introducción de la instalación, escenario donde se ponen a disposición diferentes propuestas para explorar diversos materiales, herramientas y soportes, es una experiencia estética que potencia en los/las niños/as el desarrollo de su creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación y el trabajo colaborativo, y permite observar el objeto de conocimiento desde múltiples miradas. La instalación favorece que cada alumna y alumno sea protagonista de su proceso de aprendizaje por medio de la vivencia y la interacción con otros/as; ofrece un espacio que favorece la autonomía del niño o de la niña para desenvolverse según sus tiempos y estilos personales, y la participación simultánea de toda la sala, y es vehículo privilegiado para establecer lazos en la comunicación grupal. También es un momento oportuno para que el/la docente pueda establecer un diálogo con algún niño o alguna niña en particular o con un pequeño grupo, y profundizar sobre algunas cuestiones o intereses que surjan.

El Jardín como ambiente de aprendizaje y de creación colectiva permanente, promueve la integración de diferentes lenguajes desde una experiencia estética y da lugar, por ejemplo, a la videoinstalación. Esta es una forma de expresión que utiliza el video como componente central y juega con las dimensiones y la percepción de la realidad. También da lugar a la *performance*, un modo de expresión en el que se pueden conjugar el teatro, el movimiento, la música, el video y la fotografía. La *performance* favorece la comunicación y el trabajo en grupo a través del juego y propicia la reflexión y la actitud crítica, ya que los/las niños/as son participantes activos/as, creadores/as y público a la vez.



La docente genera momentos de diálogo y encuentro con sus alumnos/as.

Por otro lado, será importante generar un espacio específico donde estén ubicados los materiales y las herramientas de Artes Visuales, un espacio accesible a los/las niños/as donde se pueden ordenar, según criterios consensuados, los materiales y los soportes que se utilizarán (por color, por texturas y tamaños, etcétera). Aquí se podrán encontrar telas de diferentes colores, hilos, papeles, objetos para observar, imágenes de distintos/as artistas y fotografías color y blanco y negro, bloques de madera, pinceles, tizas y otros materiales que se utilicen en el laboratorio expresivo.

Orientaciones para la enseñanza

Es fundamental que el/la docente planifique propuestas significativas en las que pueda conjugar los tres bloques de contenidos, aunque en algunas situaciones proponga secuencias de actividades que impliquen focalizar en la enseñanza de algunos de ellos. Si los/las niños/as experimentan y exploran, también construyen su mirada y dan sentido al espacio que habitan conjuntamente con sus pares y los/las docentes. Cada uno/a comparte su universo simbólico que se amplía en el hacer, el apreciar y el vincularse con otros/as en un ambiente de aprendizaje y de enseñanza motivador y desafiante.

Dado que el/la docente es quien media y planifica las experiencias, es oportuno señalar que su rol es acompañar a los/las niños/as a descubrir sus propias visiones, explorar las subjetividades, fortalecer la confianza en sí mismos/as, a creer en sus propias capacidades y desarrollar la posibilidad de interactuar de manera constructiva con sus pares. Es importante diseñar situaciones de aprendizaje en las que la observación, el disfrute y el análisis de la imagen permitan a los/las niños/as avanzar en sus posibilidades de apreciación y producción. Clarificar ideas y la forma de expresarlas, elogiar los esfuerzos y animar a los/las niños/as a seguir probando y experimentando y guiarlos/as en su proceso de aprendizaje es tarea fundamental de la/el docente. El acompañamiento docente también está dado, en algunas instancias, por la modelización sobre el modo de utilizar los materiales y el empleo de herramientas para enriquecer el descubrimiento que hacen los alumnos y las alumnas, entre otras posibilidades.

Una niña muestra sus manos luego de haber explorado y probado diferentes posibilidades con colores.



La docente se interesa por las producciones, elogia los esfuerzos y anima a que niñas y niños sigan experimentando.

Por otro lado, es muy importante flexibilizar los entornos de aprendizaje y las prácticas educativas simultáneas y diversas que contemplen las diferencias individuales para asegurar la plena participación de todos/as, de manera de potenciar y valorar la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza en el lenguaje visual. Para ello es necesario personalizar las propuestas didácticas, ofrecer distintas alternativas, modelos y metodologías y diseñar apoyos, que contemplen los diferentes modos de aprender, de expresar el conocimiento y de implicarse en el aprendizaje.

En este encuadre, el/la docente tiene la oportunidad de estar disponible mediante una escucha activa, una mirada sensible que da tiempo para percibir, y de acompañar a través de la palabra para guiar el desarrollo de las actividades y enriquecer la construcción del conocimiento por parte de los/las niños/as. Esto implica *abrir* los oídos y llevar la atención a la escucha, así como a realizar buenas preguntas que conduzcan a la reflexión. Esta dimensión vincular del aprendizaje interpela la tarea de los/las docentes y los/las invita a ampliar la propia conciencia, la capacidad de observar y de facilitar procesos. Al ofrecer esta mirada, esta escucha y esta palabra, el/la docente amplía los horizontes sensibles, acompaña las experiencias y las producciones de los/las niños/as como niveles fundantes. Es esencial que los maestros y las maestras sean facilitadores/as de estas primeras experiencias de un modo amoroso, habilitante y asertivo, que favorezca la exploración, la imaginación, la investigación y el disfrute de los/las niños/as en el aprendizaje del arte.

Un niño disfruta de los espacios de intercambio donde comparte sus producciones.

Se invita a la/el docente a crear un contexto propicio en el cual las ideas y los intereses de los/las niños/as puedan ser legitimados y escuchados. Cuando se sienten escuchados/as, se sienten reconocidos/as, se crea un vínculo de confianza entre ellos/as y el/la docente que favorece la puesta a prueba de sus ideas y la posibilidad de imaginar nuevas formas de dar sentido y simbolizar. Por eso, el/la docente tiene abierta la puerta para formular preguntas que



La docente formula preguntas que amplían los horizontes de las niñas y los niños.

amplíen los horizontes, que den lugar a la incertidumbre y que favorezcan el asombro en los/las niños/as, entendiendo que la pregunta cobra sentido si ayuda a avanzar en la comprensión y motiva la construcción de nuevos aprendizajes.

Es importante que los/las niños/as se sientan habilitados/as a preguntar. Para eso, el/la docente tiene que prestar atención al sentido y al significado de las preguntas del grupo, y promover una escucha atenta y respetuosa que dé lugar a la construcción de un buen clima en la sala. De la misma manera, podrá ofrecer un tiempo para la observación y el disfrute de los trabajos realizados en el laboratorio expresivo con el objetivo de favorecer la valoración de las diferencias y las singularidades de cada uno y cada una.

Preguntas para *mover* las ideas:



- «¿Se puede hablar cuando dibujamos? ¿Podemos *bailar* líneas? ¿Algún color es silencioso?»
- «¿Es lo mismo pintar con negro que con colores? ¿Se puede dibujar con la imaginación?»
- «Si cierran los ojos, ¿qué colores ven? ¿Qué sienten cuando pintan? ¿Les gusta más pintar que hablar?»
- «¿Los animales pintarán? Cuando un caballo deja huellas en el pasto, ¿está pintando?»
- «¿El sonido es un color? ¿La luna es de colores?»
- «¿Escucharon a un compañero o a una compañera cuando dibuja?»
- «¿Se puede dibujar con carbón? ¿Alguna vez pintaron un sueño? ¿Pintaron alguna vez con té?»
- «¿Qué color tiene el canto de un pájaro? ¿El color del mar es igual al del cielo? ¿Cuándo miraron el cielo por última vez?»
- «¿Qué temperatura tiene el rojo? ¿El color negro es amigo de qué color? ¿El silencio de qué color es? ¿Cuál es el color del agua?»
- «¿Qué sonido tiene el azul? ¿Qué color las/los asombra? ¿De qué color es la oscuridad? Si miran una lamparita encendida y después cierran los ojos, ¿qué colores ven? ¿Existe el color piel?»

Criterios para tener en cuenta al planificar:

- Ofrecer consignas abiertas que despierten la imaginación y la fantasía.
- Reconocer intereses y necesidades de expresión.
- Aprovechar los recursos de la vida cotidiana y reutilizar los materiales existentes.
- Organizar el espacio de tal manera que favorezca la expresión y la utilización de los materiales y de las herramientas.
- Disponer los materiales al alcance del grupo para favorecer su elección y su uso autónomo.

Las siguientes son frases que pueden inspirar a las/los docentes a desplegar su imaginación, conectarse consigo mismas/os y propiciar prácticas amorosas que enriquezcan el encuentro con los/las niños/as.

El arte no sirve para explicar lo misterioso. El arte descubre lo misterioso y cuando se percibe y se descubre, se hace aún más misterioso.

» Dibujar es conocer con la mano.
» ¿Dónde estamos cuando dibujamos?
» Dibujar es llevar una línea a dar un paseo.
» El garabato es una danza de mano.
» Dibujar es desenredar una madeja tirando de un hilo.
» Los colores son actos de luz.
» ¿Hay algún cielo que no puedas olvidar?
» El amarillo limón y el amarillo oro son dos mundos completamente diferentes.
» El pincel sucio pinta.
» ¿El amarillo patito es el color del pato?
» ¿Campo o ciudad?
» La mancha hace presente el espacio, la línea lo inventa. Ambas crean imágenes visuales.
» ¿Hay algún espacio donde hayas sido feliz?
» La mancha es forma, el dibujo es figura.
» ¿Navegarías bajo una tormenta de Turner o de Quinquela Martín?
» El dibujo de un árbol no muestra un árbol, sino la contemplación de un árbol.
» ¿Caminás mucho por la ciudad? ¿En dónde te detenés?
» ¿Algún maestro o alguna maestra te inspiró?
» Una hoja en blanco es una posibilidad.
» ¿Dónde es adentro? ¿Dónde es afuera?
» No es lo mismo ponerle rojo al azul, que azul al rojo.
» Los colores complementarios dan marrón.
» Gris es mucho más que blanco y negro.
» La pincelada responde a una actitud corporal.
» La línea del horizonte descubre el cielo.

- Usar mano derecha y mano izquierda alternadamente.
- ¿El arte es una pregunta?
- El arte es sentirse afectado/a.
- El dibujo no quiere decir, dice.
- ¿Hay algún color que te acompañe desde siempre?
- ¿Por qué dibujamos?
- ¿La línea que escribe un nombre es la misma que la que dibuja?
- ¿La casa de la línea es el renglón?

Aquí se proponen algunos nombres de artistas para investigar y trabajar con los/las niños/as:

- Antonio Berni, a través del cual es posible acercarse de una manera diferente a las texturas visuales, los colores tierra y diferentes matices culturales.
- Fernando Fader, quien, a través de un paisaje, invita a ver colores brillantes y convoca a aromas y colores luminosos de las sierras de Córdoba.
- Helen Frankenthaler y sus atmósferas de colores transparentes y gigantes, y su acento puesto en la expresión.
- Gyula Kosice con su forma de abordar el espacio y la luz ofrece condiciones para despertar al mundo.
- Felipe Noé, que aporta un repertorio cromático, un ensamble de formas y texturas visuales y su modo característico de crear desde el caos.
- Eduardo Stupía, quien ofrece a través de gestos gráficos ligados a la escritura, los enormes universos que es posible crear con el blanco y el negro.
- Yayoi Kusama, sus espacios y climas que invitan a experimentar con espejos, círculos y ritmos.
- Xul Solar y sus universos mágicos repletos de símbolos.
- Lola Mora y sus esculturas, la figura humana en el mármol.
- Mireya Baglietto y su intervención del espacio, su arte núbico.
- Ernesto Neto y su mundo que invita a todos los sentidos.
- Marta Minujín y su psicodelia.
- Virginia Fleck y su cuidado del medio ambiente.
- Martín Bonadeo y sus intervenciones multisensoriales.
- Hundertwasser Friedensreich, con su universo de colores y la riqueza de las líneas.
- Gachi Hasper y sus planos de color.
- Alexander Calder y sus móviles en el espacio.
- Benito Quinquela Martín y su pintura matérica.
- Alejandro Parisi y sus grandes tramas ambientales.

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

En Artes Visuales, la propuesta es realizar un seguimiento de los aprendizajes a partir de la observación sistemática y el registro de los procesos de aprendizajes de los/las niños/as: ¿cómo se escuchan?, ¿qué preguntas hacen?, ¿cómo expresan sus ideas?, ¿prueban nuevas maneras de expresarse?, ¿trabajan en equipo pensando con otros/as?, ¿muestran entusiasmo y curiosidad?, ¿manifiestan interés por aprender más?

Es importante que el/la docente realice intervenciones que ayuden a los/las alumnos/as a planificar su propia tarea y a reflexionar acerca de lo que saben y sobre lo aprendido. Para ello es necesario enseñar a los/las niños/as a registrar lo que aprendieron y revisar juntos/as el proceso que los/las llevó a ese aprendizaje en forma sostenida y significativa.



La docente realiza el seguimiento de aprendizajes a partir de la observación sistemática y el registro de los procesos creativos de los/las niños/as.

Se sugiere cerrar las diferentes actividades con un momento de reflexión en el que los/las niños/as se inicien en la expresión y el registro que recupere y recapitule lo aprendido, las sensaciones y las emociones vividas. Lo interesante de esta propuesta es que aparece la palabra investida de una experiencia sensible y se facilita el juego con las ideas, con las imágenes, con las relaciones posibles entre la acción de mirar, de experimentar, explorar, conmoverse y ampliar su capacidad de narrar.



Una docente disponible que escucha lo que cada niño/a imagina a partir de sus producciones.

Documentar es un proceso que implica un diálogo entre los/las niños/as y el/la docente. Se lleva adelante durante todo el proceso de aprendizaje y ayuda a recorrer nuevamente la experiencia vivida, pintada, dibujada, sentida y expresada. Documentar permite comprender y recapitular cómo fue el proceso de lo que



se hizo (cómo se hizo) y observar todo el material; brindar un tiempo para reflexionar sobre lo hecho. El registro es un instrumento de comunicación, y la documentación tiene una doble utilidad: comunicar a las familias lo realizado durante el año y dar visibilidad e identidad al trabajo institucional. Es importante comprender que hay múltiples formas de documentar y comunicar la experiencia y es una oportunidad para volver a escucharse, leerse, disfrutar de lo realizado y evidenciar los avances de lo aprendido.


Los relatos que surgen a partir de las producciones de los/las niños/as posibilitan documentar sus procesos de aprendizaje.

Las rúbricas de evaluación también pueden ser un buen recurso para volcar las observaciones de la/el docente. Estos dispositivos se diseñan de modo que evidencien el proceso de los/las niños/as sobre los aspectos cruciales que interesa observar para registrar cómo se da el proceso de aprendizaje y reorientar la enseñanza.

La recopilación de las producciones puede hacerse a partir de la elaboración de un portafolios. La selección de materiales para incluir en dicho portafolios es un trabajo conjunto entre los/las niños/as y el/la docente. Esta selección es múltiple y variada: dibujos, fotografías, diapositivas, videos, anotaciones, registros escritos, audios y todo lo que parezca fundamental para comprender y argumentar a partir de narrativas y explicaciones de procesos y experiencias de aprendizaje de los/las niños/as son de enorme valor. Los procesos de los/las alumnos/as, los significados que ellas/os les atribuyen y sus elaboraciones personales constituyen un material fundamental para la documentación. Es importante seleccionar las evidencias que realmente muestren logros y conocimientos y sumen informes de autoevaluación recolectados durante el curso. Una variada y amplia documentación hace visibles los procesos de aprendizaje y las estrategias utilizadas por cada niño y niña, y permite la lectura, el reencuentro y la evaluación. Estas acciones se convierten en parte integral del proceso de construcción del aprendizaje y son fundamentales para el proceso metacognitivo posterior y el entendimiento de niños/as y personas adultas.


Posibilidades de portafolios.

En el portafolios:

- Se guardan los trabajos seleccionados (que pueden incluir borradores e intentos fallidos).
- Se evidencian los logros, los intereses, los sentimientos, las ideas y las opiniones como un proceso único de cada niño y de cada niña.
- Se eligen los trabajos y las producciones entre el/la docente y el niño o la niña.
- Refleja lo que piensa el niño o la niña de su propio aprendizaje.

Por todo esto, es importante que, al comenzar el año, el/la docente cuente a los/las niños/as qué es el portafolios: una recopilación que incluye lo que aprendieron y también aquello que les interese mostrar y que, por eso, harán la selección de trabajos junto con el/la docente. En dicho proceso de construcción conjunta, los/las niños/as podrán conversar con el/la docente acerca del material y recibirán una devolución de su proceso. Es importante que la devolución realizada por el/la docente se haga de manera cálida, amorosa y destacando características positivas de los procesos de aprendizaje y las producciones.

Preguntas que se pueden realizar para el armado del portafolios:

- «¿Qué te gusta de este trabajo?» «¿Por qué elegís este trabajo? ¿Te acordás qué imaginabas cuando lo pintaste? ¿Le sumarías alguna palabra a tu trabajo?»
- «Si lo hicieras otra vez, ¿utilizarías los mismos colores? ¿Por qué? ¿Le agregarías algo? ¿Una textura? ¿Una foto?»
- «Si tu dibujo hablara, ¿qué creés que diría? Y si tu trabajo fuera un sonido, ¿qué sonido sería?»
- «¿Qué te gusta de este trabajo? ¿Qué aprendiste cuando lo hacías?»
- «¿Te gustaría narrar alguna historia a partir de lo que ves en tu trabajo?»

Es importante ofrecer a los/las niños/as el contenido que se documentó en relación con su proceso y motivar a que generen y elaboren narrativas personales que podrán incluirse en el portafolios.

Para cerrar se incluyen algunas preguntas para el/la docente que pueden inspirar el seguimiento de cada uno/a de sus alumnos y alumnas:

- ¿De qué manera hace visible su imaginación?
- ¿Cuáles fueron sus fortalezas en los procesos de experimentación?
- ¿De qué modo se expresa en el lenguaje visual?
- A partir de la percepción de imágenes, ¿qué narrativas le surgieron?
- ¿Cuáles fueron los materiales que lo/la motivaron?
- ¿Cuáles fueron las propuestas que lo/la entusiasmaron?
- ¿Qué despierta su curiosidad?

- ¿De qué forma participa en las instalaciones?
- ¿De qué manera se vincula con los compañeros y las compañeras en el marco de la actividad planteada?
- ¿Cómo habita y explora el espacio?
- ¿De qué manera enriqueció la exploración con diferentes herramientas y materiales?
- ¿Con qué se entusiasma experimentando en el laboratorio expresivo?
- ¿Cuál es su repertorio de colores cuando pinta? ¿Ha variado?
- ¿Cómo es el recorrido de sus líneas?
- ¿Cómo fue su actitud con relación a las experiencias estéticas propuestas?
- ¿Cómo se dispone su cuerpo cuando dibuja?
- ¿Cómo es su participación en las rutinas de pensamiento?
- ¿Puede expresar visualmente una idea o un sentimiento?
- ¿Cómo se vincula con sus producciones?
- ¿Cómo colabora en la construcción de un clima de trabajo en el aula?
- ¿De qué manera se dispone a una escucha atenta y sensible?
- ¿Cómo expresa sus ideas y propuestas para arribar a acuerdos con los compañeros y las compañeras?



Ofrecer la posibilidad de experimentar, tocar, probar combinaciones guiando el uso y cuidado de los materiales.

Bibliografía

Aisenberg, D. (2004). *Historias del Arte. Diccionario de certezas e intuiciones*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Aisenberg, D. (2017). *MDA. Apuntes para el aprendizaje del arte*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Alvarado, A., Murano, G. (1990). *El taller de plástica en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una Escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Paidós.

Arnheim, R. (1999). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires, Argentina: Alianza.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, España: Paidós.

Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Calmels, D. (2011). *Espacio Habitado*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Calmels, D., Lesbergueris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cuerpo Creativo.

Civarolo, M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Córdoba, Argentina: Eduvim.

Crespi, I., Ferrario, J. (1985). *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.

Domingo Roget, A., Anijovich, R. (coord.). (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.

Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fondevila, F. (2018). *Donde vive el asombro*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.

Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

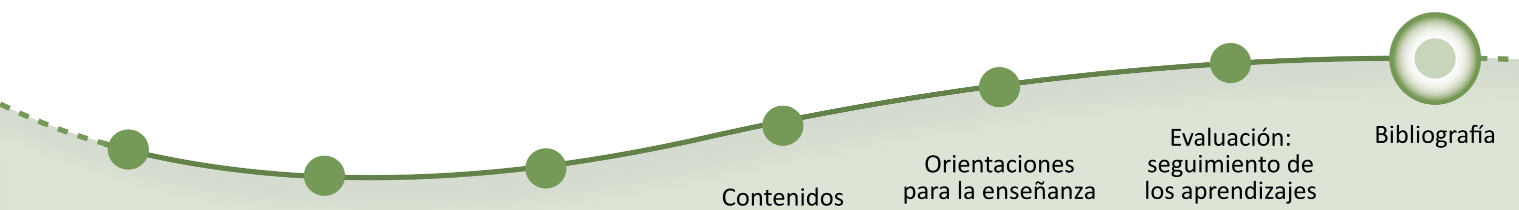
Freire, P. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Kandinsky, V. (1972). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona, España: Barral.

Kandinsky, V. (1986). *Punto y línea sobre el plano.* Ciudad de México, México: Premiá Editora.

Langer, E. J. (2006). *La creatividad consciente.* Barcelona, España: Paidós.



Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Llenas, A. (2016). *Laberinto del Alma.* Barcelona, España: Planeta.

Matisse, H. (1998). *Reflexiones sobre el Arte*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Maturana, H. (1993). *El sentido de lo Humano.* Santiago, Chile: Dolmen.

Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Nachmanovitch, S. (2004). *Free play: la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Podestá, M. E., Tavernier García, G. (comps.). (2018). *Bienestar, emociones y aprendizaje.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela.* Barcelona, España: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat.

Reynolds, P. H. (2011). *El punto*. Buenos Aires, Argentina: Del Nuevo Extremo.

Robinson, K. (2009). *El elemento*. Buenos Aires, Argentina: Conecta.

Rossi, L., Moreno, P. (2018). *No todo lo que pincha es pinchudo.* Buenos Aires, Argentina: Rossi y Moreno.

Snunit, M. (1993). *El pájaro del alma.* Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el Jardín Maternal.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

[1] Luis Felipe Noé (1986). *En la maraña* [acrílico sobre tela]. Buenos Aires, Argentina: Museo Nacional de Bellas Artes. bit.ly/2Qo1sOs.

[2] Ernesto de la Cárcova (1894). *Sin pan y sin trabajo* [óleo sobre tela]. Buenos Aires, Argentina: Museo Nacional de Bellas Artes. bit.ly/2CL1Y0S

Expresión Corporal



Introducción

La Expresión Corporal es la búsqueda y el encuentro de la danza propia. Es un lenguaje que permite a las personas construir conocimiento de sí mismas y del mundo que las rodea. Acceder a prácticas corporales en el marco de este lenguaje expresivo en el Jardín permite ampliar las posibilidades de registrar su dimensión emocional, enriquecer su capacidad sensorial y perceptiva, y explorar desde el movimiento diversos modos de conocer el mundo. La Expresión Corporal diversifica los modos de exploración y el repertorio expresivo, amplía las *puertas de entrada* al conocimiento del mundo y a la posibilidad de intervenir activamente en él.

Expresarse corporalmente es manifestar lo que acontece en el cuerpo, y también *dibujar*, construir con el cuerpo aquello que aún no fue creado. Es expresar con el cuerpo y desde el cuerpo la compleja trama de emociones, sensaciones y pensamientos que constituyen a las personas.

El propósito de este *Diseño Curricular* es que el/la docente aliente el desarrollo de un *ser holístico* (sistémico, integral, interdependiente, multidimensional) a partir del abordaje de la Expresión Corporal como una aliada para sembrar, todos los días y en continuo, oportunidades de aprendizaje corporal entendiendo al cuerpo en su hacer-pensar y en su sentir, como una pieza única con estos engranajes.

Como lenguaje artístico, la Expresión Corporal propone nutrir el cuerpo desde la sensopercepción y la indagación creativa de los movimientos, con el fin de ampliar el repertorio expresivo y creativo a partir del autoconocimiento y la improvisación. Para ello se distancia de las técnicas de la danza académica (ballet), basadas en la copia y la repetición de estructuras, para abrirse a la búsqueda de la creación de la danza propia. En Expresión Corporal, la preparación del cuerpo se nutre de técnicas y prácticas



En la búsqueda de la danza propia, los/las niños/as construyen el conocimiento sobre sí mismos/as y el mundo que los/las rodea.



Las niñas y los niños bailan y exploran diferentes movimientos, ritmos y velocidades.

corporales que amplían la sensopercepción y la experiencia cinestésica, indagan la relación del movimiento con el ritmo, el registro y la modulación del tono muscular y del pasaje de peso, exploración motriz de movimientos y velocidades inusuales en la vida cotidiana (Laban, Feldenkrais, eutonía, Rítmica Dalcroze, *contact improvisation*, yoga, tai chi chuan). Así, la corporalidad se pone en juego de modo integral al momento de bailar, implicando los sentidos, la imaginación, la percepción y las ideas.

Moviendo el cuerpo se mueve el mundo, en tanto la Expresión Corporal es acción sensible que reconfigura el vínculo de las personas consigo mismas y con el entorno. Es modulación y no repetición, lo que implica la posibilidad de explorar la incertidumbre y la creación poética, posicionando el lenguaje corporal en el marco de la invención y no solo de la repetición de un saber hacer preexistente.

Sensibilidad y expresión van de la mano y son dimensiones básicas, tanto para conocerse a sí mismos/as como para conocer el mundo circundante. Desde el Nivel Inicial es necesario garantizar la presencia y la aparición del juego y la experiencia sensible como motores del aprendizaje, y colocar el cuerpo en el corazón del proceso cognitivo. La experimentación sensible supone vivenciar situaciones que comprometan la participación activa del cuerpo en todas sus dimensiones: sensorial, emocional, cognitiva y creadora. Experimentar es un proceso en el que el juego toma relevancia como proceso cognitivo; es vehículo de reflexiones profundas y preguntas que movilizan el pensamiento. La exploración sensible y corporal da variadas posibilidades de conocer el mundo y de expresar esa vivencia también en diversos lenguajes. La experiencia sensible moviliza y desencadena procesos de participación activa, de exploración, de descubrimiento y de redescubrimiento en situaciones relacionales con pares y con el mundo circundante.



Lúdico

Acompañar a los niños y a las niñas a poner el cuerpo en juego en el Jardín es activar el círculo virtuoso de la implicancia, la motivación, la curiosidad, la experimentación creativa, que da origen a la formulación de hipótesis e ideas que contribuyen a la construcción del conocimiento. El juego es el medio por el cual el niño o la niña conocen el mundo interior y exterior, y es en el cuerpo y desde él donde opera la experiencia lúdica.



La docente acompaña la exploración de movimientos expresivos.

Desde un enfoque lúdico y experiencial, los/las niños/as pueden adquirir hábitos y herramientas para conocer su cuerpo, explorar el deseo de moverse de una manera en particular, descubrir gestos o posibilidades motrices que no conocían. Pueden también experimentar sensaciones y traducirlas en acciones, reconocer y registrar estados anímicos, practicar la escucha atenta y la receptividad a nuevas propuestas, ampliar su atención y su concentración, tanto en la quietud y la serenidad como en el entusiasmo del movimiento. Al materializar su mundo imaginario en un gesto o en un movimiento, lograrán construir relatos escénicos en los que cuenten, desde su cuerpo, nuevas historias. Desde ese cuerpo sensible y atento también podrán explorar y afianzar el conocimiento de otros ejes de aprendizaje, es decir, el conocimiento del mundo.



Lúdico



Ambiente Natural y Social

A través de la práctica corporal es posible movilizar procesos internos que fortalezcan el autoconocimiento y reconozcan las fortalezas y la singularidad, entendiendo que los aprendizajes se producen situados en el contexto personal de cada niño y niña, dialogando con sus saberes previos y sus gustos, enlazando el mundo por descubrir con su motivación más íntima.

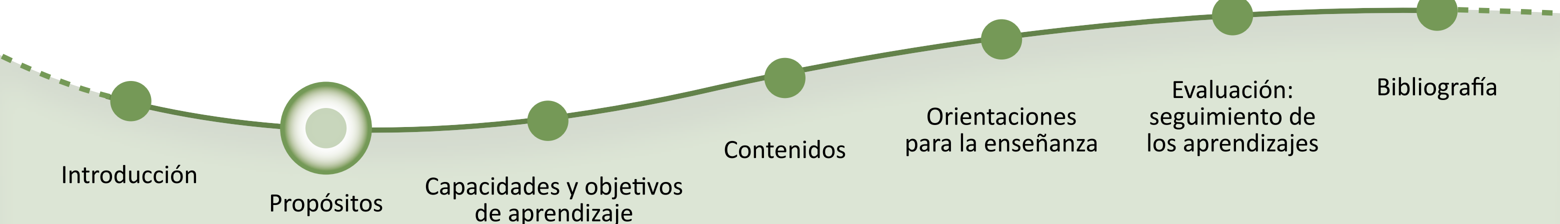
Desde esta perspectiva se promueve el abordaje de la Expresión Corporal en su alcance integral, a través de experiencias corporales para entramar lo intrasubjetivo, lo intersubjetivo y lo cognitivo como posibilidad de que las niñas y los niños enriquezcan diariamente el vínculo con su cuerpo y, así, logren fortalecer la relación con los/las demás. En su carácter de lenguaje expresivo, con la Expresión Corporal los/las docentes alientan la pregunta, dan sostén para experimentar lo desconocido y manejar la incertidumbre, celebran la singularidad, buscan despertar la motivación y ofrecen herramientas y espacios para desarrollar el pensamiento metafórico.

Preservar el tesoro de la niñez supone asumir la responsabilidad y la posibilidad del ámbito escolar de promover el desarrollo de los niños y las niñas como protagonistas de sus propios aprendizajes. La propuesta apunta a planificar espacios creativos y expresivos, y fortalecer la usina del entramado emoción-pensamiento, acción de cuerpos hacedores de mundos, que ayuden a expandir ese margen de lo posible.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Promover el valor del movimiento expresivo y la experiencia corporal sensible como motor de procesos de aprendizajes significativos y auténticos.
- Garantizar prácticas corporales que fortalezcan la escucha atenta, la observación y la sensibilidad corporal alentando la motivación, la curiosidad, el deseo y la iniciativa.
- Favorecer el despliegue de la dimensión emocional y expresiva del lenguaje corporal en un marco de seguridad y confianza donde se valora la singularidad.
- Alentar la creatividad y la producción colaborativa en el marco de los lenguajes escénicos (danza y teatro), promoviendo su protagonismo como hacedores de mensajes, historias, relatos y juegos.



Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Expresión Corporal, como en cada capítulo de los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

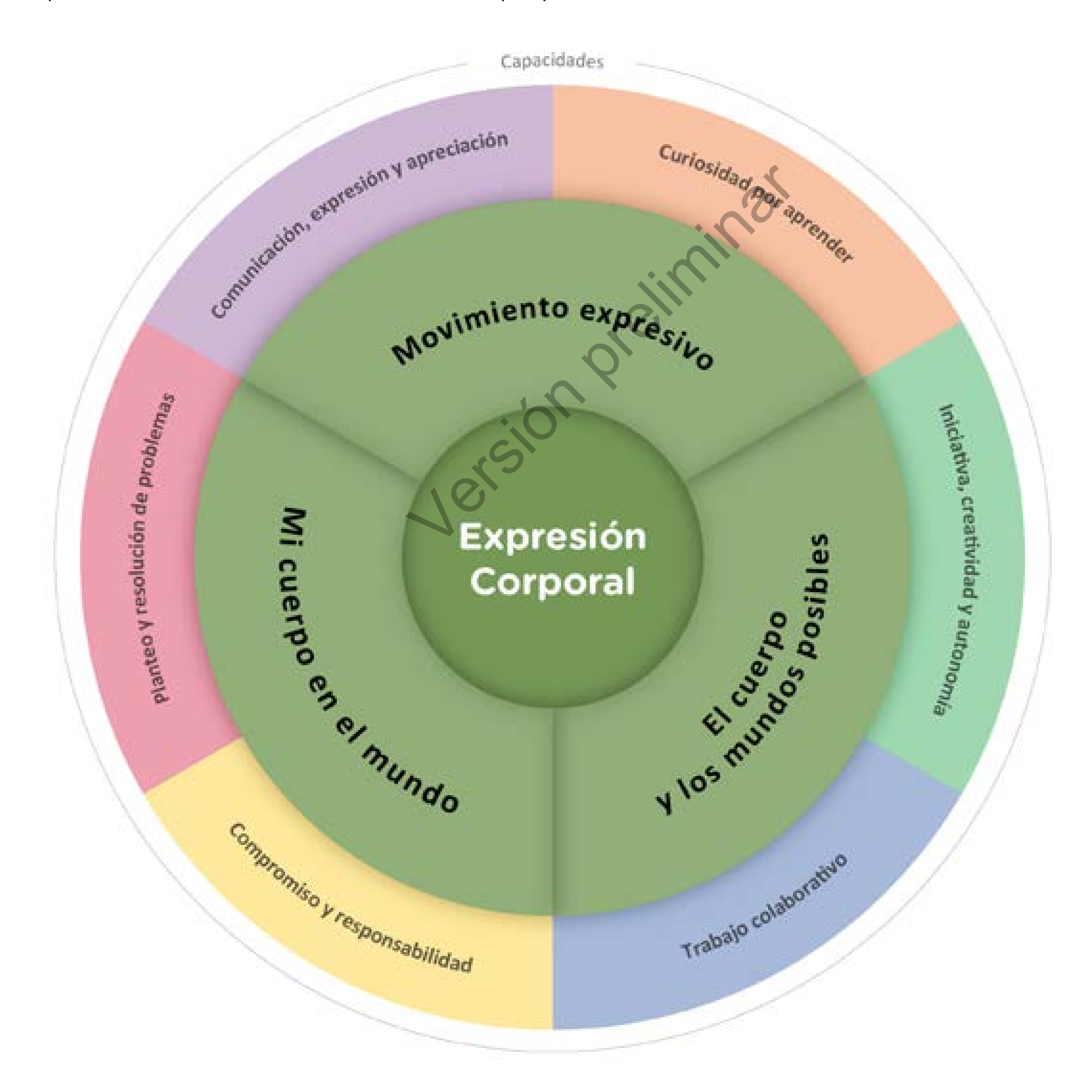
Capacidades	**Objetivos de aprendizaje**
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Manifestar emociones, sensaciones o ideas con un amplio repertorio corporal y expresivo. • Expresar en lenguaje verbal, musical y visual las vivencias suscitadas en la experiencia corporal. • Observar producciones de otros/as (tanto de compañeros/as como de artistas) y expresar su punto de vista mediante argumentaciones. • Imitar movimientos y gestos de otros cuerpos a partir de la observación y de la asimilación de materiales ajenos.
Curiosidad por aprender	• Explorar y enfrentar situaciones desafiantes desde el movimiento. • Probar y descubrir nuevas maneras de moverse. • Experimentar el rol de espectadores/as sensibles y activos/as, para poder ampliar y desarrollar diversos puntos de vista. • Participar de actividades de conexión con su cuerpo, en sentido integral, desde la motivación, el deseo y el disfrute.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Descubrir gustos personales, fortalezas y debilidades. • Explorar corporalmente movimientos poco convencionales y originales. • Vincularse desde la manipulación con objetos del entorno cercano creando movimientos y personajes e investigando corporalmente sus propiedades. • Crear secuencias coreográficas. • Imaginar acciones e improvisar movimientos. • Proponer nuevos modos de expresión. • Explorar movimientos inusuales y originales que amplíen su repertorio expresivo y creativo.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Trabajo colaborativo	• Construir acuerdos para generar un buen clima de trabajo. • Apreciar la propuesta de otros/as, ya sean pares o docentes. • Crear grupalmente secuencias coreográficas aunando opiniones e intereses diversos. • Vincularse corporalmente con las compañeras y los compañeros asumiendo actitudes colaborativas y de cuidado mutuo, y participar de actividades con diversa configuración grupal.
Compromiso y responsabilidad	• Vincularse con otros/as, tanto personas adultas como pares, y aprender a cuidarse y cuidar a sus compañeros y compañeras, conociendo y respetando las medidas de seguridad. • Explorar, descubrir y proteger el ambiente. • Asumir actitudes solidarias y responsables. • Iniciarse en la construcción cooperativa de las normas y respetarlas. • Participar en la construcción de acuerdos colectivos para resolver los conflictos que se presentan en las tareas y en los juegos.
Planteo y resolución de problemas	• Explorar de manera proactiva desafíos corporales. • Interpretar consignas desafiantes. • Utilizar nociones de composición coreográfica y teatral para resolver desafíos (producir un mensaje, contar una historia, expresar una idea o un sentimiento).

Contenidos

Para abordar la aventura de la corporeidad como parte de la propuesta educativa del Jardín, se presentan bloques de contenidos con aspectos considerados centrales de la Expresión Corporal. Los bloques abarcan distintas dimensiones del trabajo corporal:

- *Movimiento expresivo.* Refiere a un abordaje intrasubjetivo, del vínculo con el propio cuerpo, la disposición subjetiva, atenta y sensible, de la corporeidad para aumentar el autoconocimiento y la predisposición a conocer el entorno.
- *Mi cuerpo en el mundo (laboratorio de exploración)*. Promueve la indagación y el conocimiento del mundo que lo rodea, desde el cuerpo y con él.
- *El cuerpo y los mundos posibles*. Aborda las herramientas y las capacidades para hacer una experiencia de creación, desde el cuerpo y con él.



Movimiento expresivo

Los contenidos de este bloque son:

- Exploración de diferentes prácticas de respiración y registro sensoperceptivo.
- Adquisición de hábitos de autocuidado: descubrimiento del propio bienestar, exploración de límites y posibilidades singulares de cada cuerpo.
- Iniciación en diversas formas de preparación corporal: estiramiento, elongación, conciencia corporal de las particularidades de cada cuerpo.
- Exploración física del cuerpo para ampliar el repertorio de movimientos: relación del centro del cuerpo y las extremidades. Movimiento articular. Investigación de distintos puntos de apoyo y superficies de contacto. Pasaje de peso. Noción de eje (equilibrio/desequilibrio). Destrezas básicas: giros, caídas, saltos, desplazamientos.
- Observación y registro de diversos estados corporales: diferencia entre quietud/movimiento, tensión/relajación. Variables anímicas que influyen en el estado del cuerpo.
- Exploración de diversas formas que puede adoptar el cuerpo en situación de juego. Calidades y cualidades del movimiento: blando/rígido, cortado/continuo, suave/fuerte, liso/arrugado.
- Registro y expresión del mundo emocional a través del cuerpo durante la experiencia sensible. La gestualidad del rostro y de la postura corporal.
- Apertura o disponibilidad sensorial para la producción de movimientos ante diversos disparadores: imágenes, sonidos, melodías, palabras, relatos, ideas.
- Reconocimiento, verbalización y registro de ideas que surgen durante el movimiento.

Educación Física

Artes Visuales
Educación Musical

Este bloque propone la exploración del propio cuerpo como una vía para el conocimiento de uno/a mismo/a. Se aborda la conexión, la escucha y el reconocimiento como fenómenos clave para generar situaciones de aprendizaje referidas al registro corporal, la atención plena, la respiración, la conexión con la mirada, la escucha del otro o de la otra, la atención al estado



Dos niños exploran diferentes formas de moverse.

emocional, la gestualidad, la sensopercepción, la concentración. A su vez, se propone incluir y diseñar la puesta en común y el intercambio verbal de sentimientos, emociones, ideas y preguntas que visibilicen lo experimentado en la vivencia corporal.

Tomar, como parte habitual del trabajo en la sala, la contemplación del cuerpo como totalidad implica, entre otras acciones, dedicar un momento a cerrar los ojos y dejar que otros sentidos sean protagonistas, hacer foco, encontrar detalles, mirar, ser mirado/a, mirar *para adentro*, abordar el cuerpo no como envase sino como casa propia, entender el cuerpo como material que puede transformarse, sacarlo de los lugares comunes y estereotipados.

ESI

La conexión con uno/a mismo/a implica explorar la dimensión somática, emocional e imaginativa. Escuchar es estar disponible a los estímulos externos desde todos los sentidos. Y también refiere a la escucha y al registro de la actividad interna: sensaciones, ideas, emociones. Escuchar y ser escuchado/a es sentirse reconocido/a, y esto habilita el vínculo con uno/a mismo/a y con los/las demás. El modo de efectivizar esta búsqueda es instalando el hábito de dedicar momentos a la quietud y al silencio para conectarse con el cuerpo y su estado sensorial y emocional, realizar ejercicios de respiración como conexión con uno/a mismo/a aquí y ahora (presencia). La escucha y la conexión también refieren a abrir la mirada, mirar a los/las otros/as, hacer un uso consciente del vínculo del cuerpo con otros cuerpos —ya sean objetos o personas— para el fortalecimiento del lenguaje expresivo corporal, y la apoyatura en estímulos sonoro-musicales, visuales y literarios que serán aliados indispensables en las actividades. Escuchar en la sala será abrir la palabra, escuchar las ideas y decirlas, escuchar las propias ideas diciéndolas. Y será también escuchar las palabras de los/las demás.

La idea de *vivir en el cuerpo* implica también ampliar el repertorio sensoriomotriz de lo que puede un cuerpo. Explorar el movimiento expresivo con el objetivo de desplegar acciones que destraben hábitos instalados como modo de reencontrarse con más posibilidades corporales y expresivas de las utilizadas cotidianamente. Al lograr un marco de sensibilización y reconocimiento del



Dos niñas comparten un momento de relajación y quietud.

cuerpo propio, es posible promover algunas prácticas de movimiento para que, a través de la imitación o de pautas sencillas, los niños y las niñas se sientan invitados/as y acompañados/as a desafiar sus límites y a investigar otros usos del cuerpo. Esto se puede implementar proponiendo rondas de danzas circulares para familiarizarse con el uso sincronizado del espacio y el *tempo*; juegos de percusión colectiva para activar y concentrar; desplazamientos desde distintas partes del cuerpo, que inviten a desplegar estrategias corporales no usadas cotidianamente; secuencias de movimientos que inviten a desafiar los límites motivando estiramientos cada vez más profundos y sostenidos; también alentarlos/as a sortear la dificultad de utilizar diversas velocidades y niveles espaciales y motivarlos/as a realizar con el cuerpo posturas o formas que impliquen involucrar músculos y articulaciones que habitualmente no se mueven.

Algunas preguntas para *mover* las ideas:

?

» «¿Cuántas partes tiene mi pie? ¿Puedo caminar apoyando distintas partes (con los talones, con las puntas, sobre los bordes)? ¿Qué siento cuando hago equilibrio parado/a en un solo pie? ¿Qué sentí cuando caminaba en puntas de pie? ¿A qué me hizo acordar? ¿Qué me imaginé? ¿A quién me parecía?»
» «¿Qué gestos hago cuando estoy alegre? ¿Qué postura o forma tiene mi cuerpo cuando me siento triste? ¿Qué hago cuando siento ansiedad? ¿Qué puedo hacer para relajarme?»
» «¿Cómo puedo moverme para que toda mi piel entre en contacto con el piso? ¿Puedo trasladarme por el espacio "caminando" con los isquiones? ¿Cómo puedo transportar un objeto en mi cabeza? ¿Y sobre mi espalda? ¿Y entre las rodillas? ¿Qué siento si me muevo con los ojos cerrados? ¿Qué me imagino? ¿Qué me hace pensar? ¿Cómo se mueve el aire dentro de mi cuerpo? ¿Y fuera de mi cuerpo?»
» «¿Qué puedo dibujar en el aire sin pincel? ¿Puedo dibujar con distintas partes del cuerpo? ¿Cómo sería dibujar con el codo? ¿Cómo se mueve mi codo si estoy dibujando una línea de puntos? ¿Cómo se siente el movimiento, si la línea es recta? ¿Y si es circular? ¿Y si escribo mi nombre en cursiva? ¿Cómo *baila* el color azul? ¿Y el rojo?»

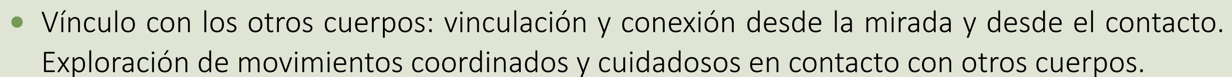
Mi cuerpo en el mundo (laboratorio de exploración)

Los contenidos de este bloque son:



La docente se ofrece como modelo para descubrir el espacio.

- Exploración sensible del espacio. Descubrimiento y reconocimiento de la diferencia de texturas en diversas superficies de contacto y las posibilidades expresivas que posibilita.
- Experimentación de la dimensión espacial a través del movimiento. Diferentes planos (bajo, medio y alto), dimensiones espaciales (cerca y lejos, arriba y abajo, derecha e izquierda, diagonales) y tamaños del movimiento: del movimiento *micro* al movimiento expansivo, usando todo el cuerpo.
- Registro de la diversidad de puntos de vista que se habilitan en la actividad corporal. Valor del punto de vista para la actitud de investigación.
- Construcción de diversas configuraciones espaciales con otros cuerpos: fila, friso, ronda, coro-solista.
- Exploración corporal de nociones temporales. Velocidades y expresividad: manejo de distintas velocidades y sus posibilidades expresivas. Registro del tiempo que dura un movimiento. Repetición. Secuencia. Unísono. Canon.



- Vínculo con los otros cuerpos: vinculación y conexión desde la mirada y desde el contacto. Exploración de movimientos coordinados y cuidadosos en contacto con otros cuerpos.
- Relación con los objetos: incorporación de objetos a los juegos de movimiento explorando su peso, tamaño, textura e imaginario al que remiten. Los objetos como inspiración para el movimiento expresivo.
- Observación e imitación de imágenes, objetos y otros cuerpos. Imitación con el cuerpo del clima de un paisaje, el gesto de un personaje dibujado, la acción de un compañero o de una compañera, la forma de un objeto.



Las niñas buscan materiales
y enriquecen sus producciones.

Indagación y Conocimiento del Ambiente

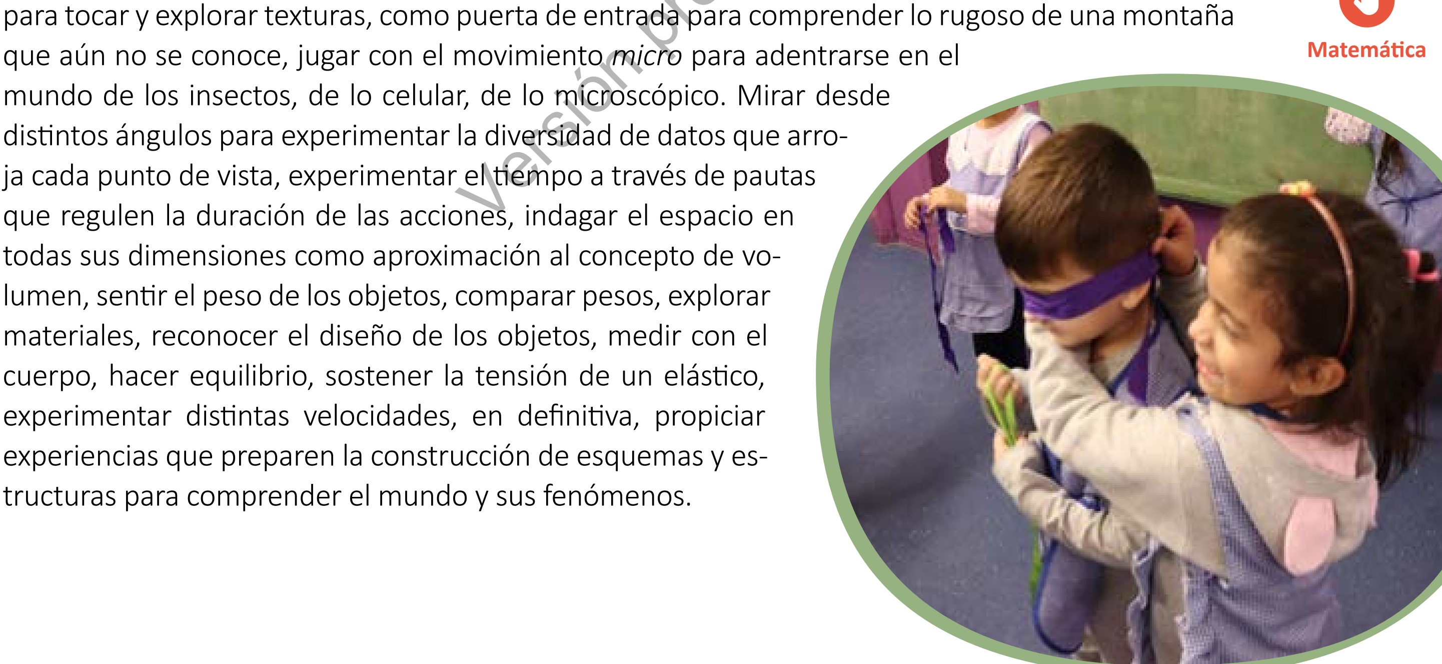
Para los niños y las niñas, el mundo se presenta como un desafío por conocer y como un interrogante. Ese mundo son *los mundos* que ve, escucha, percibe, toca, imagina. Los contenidos de este bloque proponen abordar, desde el cuerpo, la exploración y el conocimiento de esos mundos: mundo de las palabras, de las imágenes, de los sonidos, mundo natural y artificial y mundo matemático. Se trata de generar situaciones de experimentación en las que el cuerpo es el protagonista explorador del material y a través de juegos y experiencias corporales investiga el tiempo, el espacio, los objetos, los otros cuerpos.



Lúdico

Conocer el mundo desde la perspectiva *laboratorio* implica explorar el mundo con el cuerpo, entrar en un juego donde está permitido hacer uso metafórico del espacio, del tiempo, de los objetos y de los vínculos con los/las otros/as. El pensamiento metafórico de la infancia resulta un instrumento de conocimiento: poner el cuerpo en juego para tocar y explorar texturas, como puerta de entrada para comprender lo rugoso de una montaña que aún no se conoce, jugar con el movimiento *micro* para adentrarse en el mundo de los insectos, de lo celular, de lo microscópico. Mirar desde distintos ángulos para experimentar la diversidad de datos que arroja cada punto de vista, experimentar el tiempo a través de pautas que regulen la duración de las acciones, indagar el espacio en todas sus dimensiones como aproximación al concepto de volumen, sentir el peso de los objetos, comparar pesos, explorar materiales, reconocer el diseño de los objetos, medir con el cuerpo, hacer equilibrio, sostener la tensión de un elástico, experimentar distintas velocidades, en definitiva, propiciar experiencias que preparen la construcción de esquemas y estructuras para comprender el mundo y sus fenómenos.

Matemática



Niñas y niños juegan y exploran nuevas
maneras de recorrer el espacio.

Algunas preguntas para hacer del mundo un laboratorio:

?

- «¿Cuántos pies mide la sala? ¿Cuántas cabezas? ¿Cuántos cuerpos enteros? ¿Cuántos pasos largos puedo dar? ¿Cuántos pasos cortitos? ¿Cómo es el paso más cortito que puedo dar? ¿Cuánto espacio ocupa mi cuerpo estirado en piso? ¿Y hecho un bollito? ¿Qué movimientos puedo hacer en poquito espacio? ¿Qué movimientos puedo hacer dentro de este cubo? ¿Y si tengo mucho espacio? ¿Cuánto tardo en recorrer la sala, si camino en cámara lenta? ¿Y si corro? ¿Qué diferencia siento cuando me muevo lento y cuando me muevo rápido? ¿Qué cosas conozco que se mueven rápido y cuáles que se mueven lento?»
- «¿Cuánto pesa mi cuerpo si me muevo como una burbuja se mueve en el aire? ¿Qué sonido hago si camino en puntas de pies? ¿Cuántas veces puedo pestañar en un minuto?»
- «¿Cuántos modos hay de trasladar una silla? ¿Con qué partes del cuerpo puedo hacer más fuerza para moverla? ¿Pesa lo mismo si la llevo con dos manos o con una? Si la llevo arrastrando, ¿qué escucho? ¿Y si la apoyo con fuerza en el piso? ¿Cuántas formas hay de poner mi cuerpo en la silla? ¿Qué diseño espacial podemos armar con muchas sillas?»
- «¿De qué materiales está hecha esta silla? ¿Cuántas partes tiene? ¿Qué tipos de sillas conozco? ¿Cómo puedo hacer para poner mi cuerpo debajo de la silla? ¿Y arriba? ¿Y al costado? ¿Qué siento cuando toco el metal? ¿Y la madera?»
- «¿Qué movimientos hacen las personas que trabajan la tierra en el campo? ¿Y las que trabajan en una oficina en la ciudad? ¿Qué cara habrán puesto los integrantes del Ejército de los Andes cuando cruzaban la cordillera? ¿Cómo podemos organizarnos para armar con los cuerpos una cordillera?»
- «¿Cómo se mueve una línea recta? ¿Y una curva? ¿Qué partes de mi cuerpo son redondas? ¿Puedo mover las partes redondas? ¿Con qué partes del cuerpo puedo dibujar círculos? ¿Cómo se mueve el aire en mis pulmones? ¿Con qué movimientos siento mis músculos en acción?»
- «¿Cómo se transformaría mi cuerpo si fuera un gusano de seda que se convierte en mariposa? ¿Y si me transformara de semilla a árbol? ¿Cómo se mueven los girasoles cuando hay sol y cuando no? ¿Cómo movería mi cuerpo, si fuera el planeta Tierra? ¿Y si fuera el Sol? ¿El agua del río se mueve igual que el agua del mar? ¿Y el agua de un lago?»

El cuerpo y los mundos posibles

Los contenidos de este bloque son:

- Improvisación: exploración de la danza propia, invención de gestos y movimientos. Desarrollo autónomo del movimiento libre motivado por una pauta y en un marco reglado.
- Creación de secuencias coreográficas: orden secuencial de los movimientos, precisión, memorización, repetición. Creación de personajes de ficción (gestos, desplazamientos, acciones en forma individual o colectiva).
- Invención y elaboración de escenas corporales que expresen un determinado mensaje, emoción, idea o narración. Uso del espacio escénico: noción de comienzo, desarrollo y fin de un relato escénico. Abordaje de la temática de un relato escénico: elaboración de sentido en base un objetivo.
- Conocimiento de diversos géneros y estéticas de distintos tipos de danzas y expresiones teatrales. Observación, interpretación y apreciación personal.
- La función cultural de las manifestaciones artísticas en relación con la identidad y la expresión de la sociedad.
- Composición.
- Las artes escénicas en el marco de la cultura.
- Espectador/a sensible y activo/a.

Niños y niñas inventan y combinan diferentes movimientos para crear escenas.

El conocimiento de uno/a mismo/a y del mundo prepara el escenario para construir otros mundos, aquellos que aún no han sido inventados. La creatividad es una condición humana vinculada con la capacidad de simbolizar desde la cual se narran las personas y construyen su identidad y su participación en el mundo. La experimentación del lenguaje corporal desde una perspectiva artística implica adentrarse en el mundo poético, así como la exploración de lo sensible-estético como fuente de inspiración. La sensibilidad, el pensamiento crítico y el pensamiento propositivo se ponen en juego en el proceso de creación y son *tierra fértil* para desarrollar la diversidad de puntos de vista, resignificar saberes previos, resolver situaciones desafiantes, escuchar y hacerse escuchar. El arte pone en valor la singularidad y celebra el modo único e intransferible de hacer y de ser de cada persona. En la práctica artística no hay respuestas correctas, sí hay reglas que enmarcan y contienen. Ponerse en escena, entre la sensación y la reflexión, la imaginación y la acción, es experimentar y practicar el rol de ser hacedores/as y creadores/as, ser protagonistas de la propia vida y de la generación de mundos posibles. Este


Artes Visuales



Niños y niñas utilizan materiales que los/las ayudan a componer una idea.

bloque de contenidos incluye la creación colectiva de una obra, la elaboración de relatos escénicos, la secuenciación de movimientos (coreografía), la construcción un personaje, entre otras acciones.

La improvisación y la composición son procesos desde los cuales aproximarse a la experiencia de creación de una obra artística. Improvisar es experimentar el instante, es poner en acción el devenir de los impulsos que siente el cuerpo. Es materializar en movimientos, gestos y sonidos la intuición y la asociación de ideas que surgen en el momento. Improvisar implica estar atentos y atentas, requiere un marco de seguridad y confianza, pautas claras y guía constante. Es tarea del ámbito escolar alentar el ejercicio de la imaginación, para recombinar lo conocido y acceder a lo posible. El paso de la imaginación a la creación es ese acto de expresión en el que, en un gesto o en un movimiento, se materializa una emoción o una idea.



Lúdico

Componer es tomar decisiones, jugar a combinar, armar un rompecabezas y entender el sentido que adquiere el producto final al articular, de un modo específico, varias partes sueltas. Esta práctica desarrolla la capacidad creativa y crítica, la de confiar en el ensayo y aceptar el error como parte del camino. Es una operación que permite abordar el desafío de tomar decisiones y resolver problemas. Componer es hacer síntesis, dar cuenta de los saberes y comunicar un punto de vista o un modo de comprensión de algún tema. Construir una obra juntos/as implica ser parte de un todo y encontrar un lugar de participación, ya que, en la elaboración de un producto, hay diversidad de tareas, es decir, variadas oportunidades en las que encontrar un lugar de acción. Es también alentar el intercambio de ideas, proponer, escuchar, generar acuerdos para construir entre todos/as una única producción.



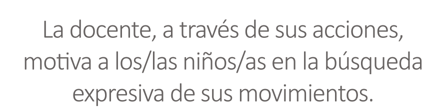
Niños y niñas ante el interrogante: ¿cómo sería el movimiento de mi nombre?

Algunas preguntas hacia la aventura de los mundos posibles:

?

- «¿Cómo se mueven las personas cuando bailan? ¿Todos los cuerpos bailan igual? ¿En qué es parecido y en qué es distinto cada cuerpo? ¿Cómo se bailaba en las fiestas cuando mis abuelos y abuelas eran jóvenes? ¿Cómo sería nuestra danza para expresar tristeza? ¿Cómo sería nuestra danza para celebrar que salió el sol? ¿Cómo sería el movimiento de mi nombre? ¿Se baila igual en todos los países? ¿Cuántas danzas distintas conozco? ¿Cuál me gusta más? ¿Cómo sería bailar sentado? ¿Cómo sería bailar con los ojos cerrados? ¿Cómo sería una coreografía solo con movimientos de brazos y de manos?»
- «¿Cuántos movimientos distintos puedo inventar si juego a que soy el viento? Si uso un sombrero grande, ¿qué movimientos me dan ganas de hacer? ¿Y si uso guantes? ¿Y si me pongo una capa?»
- «¿Cómo camina el personaje de este cuento? ¿Cómo me imagino que camina un héroe o una heroína? ¿Y un villano o villana?»
- « Si tuviera que inventar una silla, ¿cómo sería? ¿Cómo quedaría mi cuerpo en esa silla?
- «¿Podemos hacer una coreografía en cámara lenta? ¿Cómo sería una coreografía en la que solamente puedo saltar?»
- «¿Podemos contar un cuento sin hablar? ¿Cómo puedo comunicarme con un/a compañero/a sin hablar, solo moviéndome? ¿Cómo hacemos para contarle a otro/a una historia sin usar palabras?»
- «¿La coreografía es distinta si cambio el orden de los pasos? ¿La historia es distinta si cambio el orden de las acciones? ¿Y si cambio la velocidad? ¿Y si cambio el vestuario?»
- «¿Qué siento cuando bailo con música clásica? ¿Y si escucho rock? La misma coreografía con otra música, ¿se ve distinta?»

Orientaciones para la enseñanza

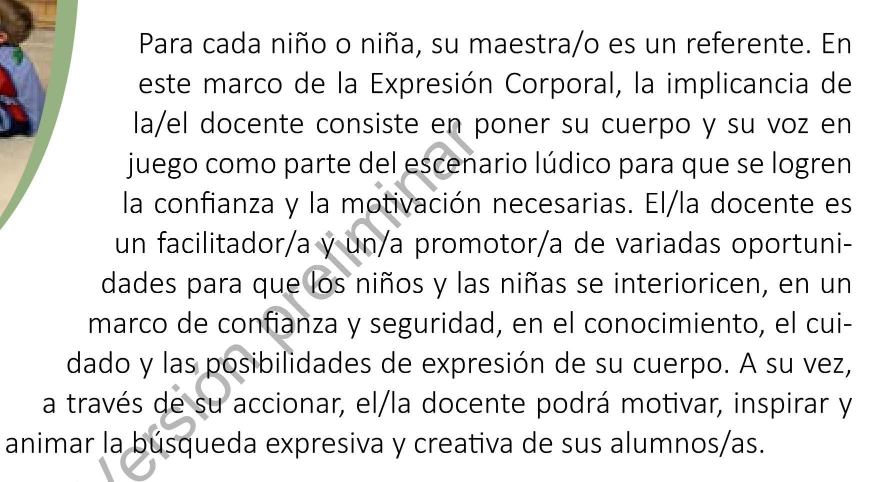


La docente, a través de sus acciones, motiva a los/las niños/as en la búsqueda expresiva de sus movimientos.

El rol docente es habilitar y facilitar la inmersión de las niñas y los niños en situaciones de aprendizaje en las que sintonicen con lo que ocurre en sus cuerpos; esto significa escucharlas/os, conectarse con ellas/os y brindar oportunidades de explorar con todos los sentidos, así como de expresarse a través de diferentes lenguajes. De este modo es posible fortalecer la subjetividad, alentar la construcción de su identidad y valorarlas/os en su singularidad para, desde allí, crear un andamiaje para la exploración y el conocimiento del mundo, empoderándolos/as como personas hacedoras de mundos posibles.



ESI



Para cada niño o niña, su maestra/o es un referente. En este marco de la Expresión Corporal, la implicancia de la/el docente consiste en poner su cuerpo y su voz en juego como parte del escenario lúdico para que se logren la confianza y la motivación necesarias. El/la docente es un facilitador/a y un/a promotor/a de variadas oportunidades para que los niños y las niñas se interioricen, en un marco de confianza y seguridad, en el conocimiento, el cuidado y las posibilidades de expresión de su cuerpo. A su vez, a través de su accionar, el/la docente podrá motivar, inspirar y animar la búsqueda expresiva y creativa de sus alumnos/as.

Dado que el enfoque no busca entrenar en técnicas dancísticas, no es preciso que el/la docente sea un/a experto/a en lenguaje corporal expresivo. Debe sintonizar con esta valoración del cuerpo, entendiendo que el aprendizaje corporal atraviesa e implica al ser en su totalidad y se entrama con los procesos cognitivos de los otros ejes de experiencias. La idea es saberse habilitado/a para intervenir desde la implicancia, el disfrute, la experimentación, la motivación y el desafío, entendiéndose a sí mismo/a en su singularidad como eslabón fundamental del proceso de aprendizaje. Esto implica tener una actitud reflexiva sobre su lenguaje corporal, conciencia del valor de sus gestos, del tono de su voz, de su actitud corporal y de su confianza en la propia capacidad creativa y expresiva. Lejos de ser un/a experto/a en lenguajes corporales y escénicos, la tarea requiere que el/la docente ponga su cuerpo en juego desde un lugar genuino, pues la premisa es que todas las personas tienen un cuerpo sensible que es fuente de creatividad.



La docente propone nuevos movimientos con su cuerpo y su voz.

Las habilidades motrices que se ven desafiadas en los contenidos propuestos buscan nutrir y ampliar el repertorio de movimientos para inspirar indagaciones más ricas y abrir el abanico de posibilidades y recursos. Los/las niños/as son los protagonistas de los aprendizajes que ponen en juego sus creaciones y desafían sus límites en cada propuesta. No se trata de bailar bien o bailar mal, de ser carismáticos/as o histriónicos/as, sino de alejarse de estereotipos y estigmas que rodean la idea de la danza en la infancia. Será crucial que el/la docente abrace esta tarea confiando en su capacidad de animar esta búsqueda de su propio baile.

ESI

Las actividades se diseñan de modo que el grupo fortalezca el vínculo con su cuerpo y el movimiento expresivo desde el disfrute, la motivación, el desafío, la creatividad, el cuidado y el respeto mutuo y la progresiva autonomía.

El/la docente organiza propuestas integrales tomando en cuenta las ideas, los intereses y las iniciativas de su grupo y los contenidos que desee abordar con el propósito de habilitar en los/las niños/as la exploración corporal. Se propone articular los contenidos de Expresión Corporal de modo de instalar el hábito cotidiano de implicar al cuerpo en los aprendizajes, tanto de sí mismos/as como del mundo del que forman parte. Así como se valoran los hábitos saludables (lavarse las manos antes de consumir un alimento o al salir del baño), se sugiere realizar rutinas diarias de trabajo corporal: experiencias cotidianas que siembren el progresivo autoconocimiento y la conexión con el cuerpo como instrumento o como *casa propia*. Secuencias de estiramiento, momentos de introspección guiada, danzas circulares, movimientos a partir de una imagen o de un perfume, traducir en gestos la percepción del estado emocional del día, pueden ser recursos que se combinen con la vida cotidiana de la sala.



Un/a docente que habilita al disfrute y a la experimentación abre puertas a la creatividad.

A su vez, es necesario entramar los contenidos referidos al rol del cuerpo en el conocimiento del mundo y en la creación escénica con otros ejes de experiencias. Así, los contenidos de Expresión Corporal podrán entrar en diálogo en unidades o proyectos con los diferentes ejes: construir una secuencia coreográfica utilizando numeración, medida y espacio; realizar una escena corporal que narre un hecho histórico aprendido; danzar los estados de ánimo por los que pasa el personaje de un cuento; jugar a transformar el cuerpo en diversos objetos del ambiente natural.



El valor de las pautas para promover la exploración y la creación de aprendizajes desde el cuerpo es clave: estas deben ser claras y estar diseñadas según el objetivo de cada actividad. Las consignas para guiar improvisaciones, exploraciones del mundo circundante o el propio cuerpo rompen el efecto *hoja en blanco* y resultan una brújula que orienta las exploraciones. Las pautas pueden remitir a la imitación, la imaginación, la resonancia ante un disparador sonoro o visual, o ser indicaciones ejecutivas precisas: mover solo los ojos, dibujar círculos en el aire, caminar en línea recta, imitar el movimiento de una hormiga, transformarse en viento, bailar como un robot, inventar con el cuerpo un monstruo, etcétera. Cuando se trata de crear secuencias, el nivel de dificultad debe ser progresivo, para aumentar tanto la cantidad de combinaciones como la complejidad de la propuesta. Será necesario armar un clima propicio en la sala, teniendo en cuenta el ambiente sonoro, la disposición del espacio, las imágenes, que funcionarán como disparadores.



Es importante que el/la docente, como parte de la planificación, seleccione la música, los objetos y las imágenes que considere disparadores de situaciones de aprendizaje corporal. Para esta elección se basará en las posibilidades que ofrecen estos estímulos de habilitar, apoyar y acompañar los contenidos que desee abordar.



Algunos interrogantes que pueden orientar la tarea docente:



» ¿Me animé a poner mi cuerpo en juego? ¿Qué necesitaría hacer para lograrlo o mejorarlo?
» ¿Cómo abordé la dispersión de los niños y las niñas? ¿Qué estrategias puedo utilizar para que todos/as se animen a participar, para incluir a los/las que les cuesta involucrarse?
» ¿Los disparadores musicales que propongo son variados? ¿Pude coordinar el momento de expresión verbal de modo de generar una regular participación equitativa? ¿Qué puedo hacer para mejorar este aspecto?
» ¿La pauta de improvisación generó juego? ¿Cómo funcionó su nivel de complejidad? ¿El tiempo que dispuse para la actividad fue pertinente? ¿Pude intervenir complementando la improvisación con indicaciones que sigan habilitando el juego? ¿Qué necesitaría hacer para que los/las niños/as se involucren?

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

En sintonía con los propósitos de enseñanza de la Expresión Corporal en el Jardín, se considera la importancia de abordar las capacidades y los contenidos de modo entramado como factor clave hacia un aprendizaje significativo.

Para completar el círculo virtuoso de la creatividad hacia un aprendizaje significativo, se considera fundamental ofrecer a los/las niños/as recursos articulados con la experiencia sensible, que abran caminos metacognitivos, de modo de hacer visibles los procesos de conocimiento de sí mismos/as y del mundo, que se conquistan poniendo el cuerpo en juego. Las niñas y los niños podrán visibilizar saberes previos, formularse preguntas, identificar intereses, manifestar hallazgos, expresar puntos de vista, cuestionar, activar el pensamiento crítico y divergente, a partir de una propuesta sistematizada que acompañe este proceso.

Se propone realizar una evaluación continua a partir de dispositivos que permitan recabar información para facilitar la reconstrucción de los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas que, a su vez, sirvan como recursos para sembrar la práctica de su autoevaluación.

En el marco de la evaluación formativa, *evaluar* implica recolectar evidencia sobre lo aprendido para orientar la enseñanza y mejorar los aprendizajes. En esta línea se propone vehiculizar la evaluación a partir de intercambios con las niñas y con los niños sobre sus aprendizajes, de documentación y registro de diferentes momentos y de actividades como formas de seguimiento.

Para ello se sugiere ofrecer espacios donde las alumnas y los alumnos puedan expresar, con una palabra o con una frase muy corta, sensaciones, ideas, hipótesis y preguntas referidas a cómo vivieron los diferentes momentos de la actividad, se movieron y aprendieron. Lo interesante de



El/la docente recoge evidencias de las distintas actividades realizadas en la sala.


Lúdico

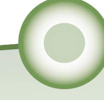

La docente invita a una puesta en común para reconstruir con el grupo los diferentes momentos de la actividad.

esta propuesta es que aparece la palabra embebida o investida de una experiencia sensible, y se puede promover a partir de juegos: juego con las ideas, con las imágenes, con las relaciones posibles entre acción, emoción y pensamiento. El/la docente organiza las devoluciones del grupo vinculadas con la experiencia corporal ya realizada y los/las ayuda a ponerla en palabras.

Esta puesta en común puede organizarse a partir de preguntas como: *¿Qué hice? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?* La pregunta por *el hacer* es sencillamente el registro de lo sucedido. La pregunta por *el sentir* será progresivamente más rica en la medida en que aumente el glosario de emociones o de sensaciones. La pregunta por *el aprender* resulta más compleja y será bueno que el/la docente, si fuera necesario, ofrezca diversas respuestas posibles para evidenciar que no hay respuestas correctas o unívocas.

Otra forma de poner en común cómo fue el proceso de aprendizaje y de experiencia corporal (que algunos/as autores/as llaman *rutinas de pensamiento* porque, a partir de consignas, buscan que los/las niños/as vuelvan a revisar y pensar en lo que hicieron) es, por ejemplo, mediante la consigna «Veo, pienso, me pregunto», a la que los/las niños/as responden «Vi…», «Pensé o me hizo pensar…», «Me pregunto…». Es importante alentarlos/as a que respondan a los tres interrogantes para ampliar su capacidad reflexiva desde distintos puntos de vista —«Lo que más me gustó…», «Lo que más me costó…»—, revisar y expresar lo vivenciado, priorizando el disfrute y habilitando poner en palabras las dificultades.

El beneficio de documentar, sobre todo en este lenguaje que es esencialmente vivencial, es que, al acopiar evidencias del proceso formativo, la/el docente puede volver y mirarlo críticamente. Documentar es compilar las diferentes producciones de los/las niños/as, tomar fotografías, grabar momentos y audios con sus voces, registrar las palabras y las preguntas que surgen en las distintas actividades, etcétera. Para rescatar esas huellas que quedan de cada experiencia, es necesario que se incluyan los aportes surgidos en las actividades de metacognición antes mencionadas y enriquecidos con la interpretación de cada registro o puesta en diálogo con los/las niños/as. La elaboración de rúbricas en las que se establecen criterios y una graduación de avances puede ser un buen aliado para ayudar a enriquecer la mirada docente. Estas serán diseñadas de modos que evidencien el proceso de los/las alumnos/as sobre los puntos cruciales que observar, para



registrar cómo se da el proceso de aprendizaje y reorientar la enseñanza, y para retroalimentar las producciones del grupo. Las rúbricas incluyen términos que describen las producciones y, con gradualidades, el desarrollo o el fortalecimiento de los aspectos que se destacan como fundamentales: la receptividad, la expresividad, la creatividad, la actitud de cuidado y la colaborativa.

Algunas preguntas que pueden inspirar el seguimiento son:

- ¿Cómo es su concentración durante las actividades corporales?
- ¿Cómo expresa sus emociones?
- ¿Establece contacto visual sostenido con compañeros y compañeras? ¿Cómo habita los momentos que implican contacto visual con los/las compañeros/as?
- ¿Es receptivo/a a las propuestas? ¿De qué modo asimila las propuestas planteadas?
- ¿Se vincula con los compañeros y las compañeras en el marco de la tarea planteada? ¿Cómo resuelve la interacción con ellos/as?
- ¿Aborda la búsqueda de movimientos y gestos inusuales? ¿Realiza exploraciones a partir de consignas dadas para improvisar?
- ¿Juega con libertad? ¿Se anima a explorar? ¿En qué actitudes, acciones o momentos juega con libertad y se anima a explorar?
- ¿Es receptivo/a de los estímulos sensoriales? ¿En qué lo noto?
- ¿Aumenta su capacidad imaginativa? ¿Dónde percibo que aumenta su capacidad imaginativa?
- ¿Participa en las puestas en común?
- ¿Realiza preguntas? ¿Formula hipótesis? ¿Qué preguntas e hipótesis formula en los momentos de intercambio?
- ¿Establece vínculos o asociaciones novedosas? ¿Realiza argumentaciones singulares para defender ideas propias? ¿Cuáles?
- ¿Puede recuperar movimientos y acciones surgidos en improvisaciones y reproducirlos? ¿Cómo resuelve el registro y la repetición de movimientos surgidos en improvisación?
- ¿Puede combinar elementos y armar nuevas piezas? ¿Puede construir secuencias de movimientos?
- ¿Puede crear escenas corporales que expresen una idea o un mensaje? ¿Cómo maneja la autorregulación de sus emociones?
- ¿Puede ser cuidadoso/a en el trato con los/las demás y con su propio cuerpo? ¿Cómo se comporta respecto del cuidado en el trato con los/las demás y con su propio cuerpo?
- ¿Colabora con la construcción de un clima de trabajo en el aula? ¿En qué colabora para la construcción del clima de trabajo en la sala?
- ¿Escucha atenta y sensiblemente la opinión de otros/as? ¿Cómo se comporta cuando escucha la opinión de otros/as?
- ¿Intercambia ideas y propuestas con los/las compañeros/as para arribar a acuerdos? ¿Cómo se desenvuelve al momento de intercambiar ideas y de arribar a acuerdos?

Bibliografía

Anijovich, R., González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Bentivoglio, L. (1985). *La danza contemporánea*. Milán, Italia: I Manual Longanesi & C.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Alba Editorial.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Busani, M., Fossati, M. (2005). «El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: impronta de dos modelos». *Revista Psicopedagogía. 22(68)*. 171-179. Río Negro, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Escalona del Olmo, M. (2018). *Aprendemos todos. 20 reflexiones para una educación mejor*. Madrid, España: Fundación SM.

Jiménez, L. Aguirre, I., Pimentel, L. (coord.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid, España: Santillana.

Kalmar, D., y Gubbay, M. «El arte de la consigna».

Laban, R. (1989). *Danza educativa moderna*. Ciudad de México, México: Paidós.

Lecoq, J. (2018). *El cuerpo poético*. Barcelona, España: Alba Editorial.

Nancy, J. L. (2016). *Corpus*. Madrid, España: Arena.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: GRAO.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Podestá, M. E., García Tavernier, G. (2018). *Bienestar, emociones y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Quintana Forns, J., Cisternas Chávez, A. (2018). *Educación Relacional. 10 claves para una pedagogía del reconocimiento*. Madrid, España: Fundación SM.

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, España: Imprenta Juvenil.

Ros, N. (2003). «Expresión corporal en educación aportes para la formación docente». *Revista Iberoamericana de Educación*. *33(2)*. 1-10.

Sanguinetti, I., D'Angelo, J. M. (2013). *La creatividad en el aula*. *Aprender a vivir y vivir aprendiendo*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Crear vale la pena.

Stokoe, P. (1986). *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

Stokoe, P. (1990). *Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Stokoe, P., Harf, R. (1984). *La expresión corporal en el jardín de infantes.* Barcelona, España: Paidós.

Toro, B. (2014). «El cuidado: El paradigma ético de la nueva civilización».

Vigotsky, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Argentina: Nuestra América.

Yutzis, D. (2010, diciembre). *La Expresión Corporal-Danza y los procesos de formación*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina.

Prácticas del Lenguaje



Introducción

Enfoque de enseñanza y sentido formativo

Las Prácticas del Lenguaje contribuyen en gran medida al mejoramiento personal y social: saber hablar, saber escuchar, saber leer y saber escribir de acuerdo con las exigencias de la situación comunicativa facilitan la integración social y permiten un desarrollo más pleno de la persona.

Cuando los niños y las niñas ingresan a las salas de 4 y 5 años ya han construido diversos saberes respecto de las prácticas de oralidad, lectura y escritura presentes en sus distintas culturas según las experiencias que han podido construir en años precedentes, tanto en el entorno escolar como en el familiar. El Jardín retoma esos saberes y los profundiza, es decir, crea las condiciones para que amplíen y enriquezcan sus posibilidades de comunicación, tanto oral como escrita. Asimismo, para que comiencen a reflexionar sobre algunos usos del lenguaje en el ámbito de lo cotidiano, en torno a lo literario y en situaciones en las que se pretende saber más sobre un tema.



Niñas y niños eligen un cuento de la biblioteca para leer de manera individual y comparten la experiencia de lectura con sus pares.

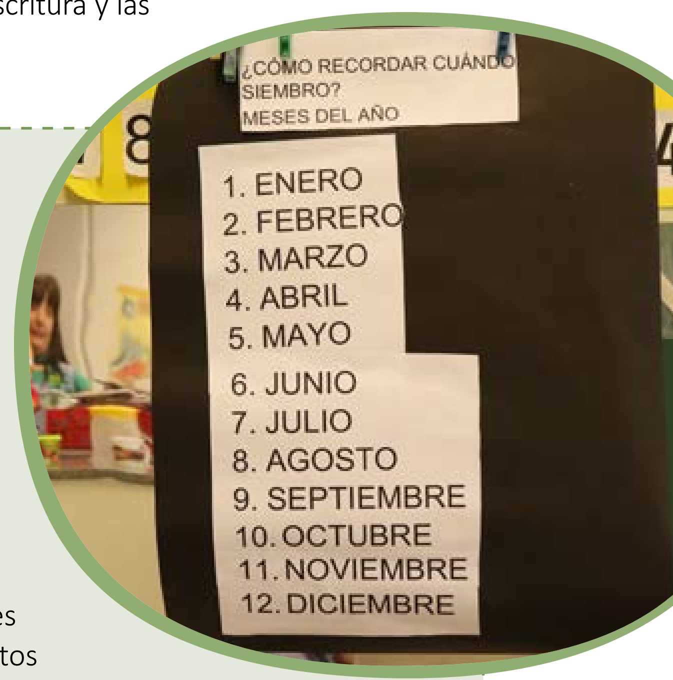
Es responsabilidad del Jardín que todos/as los niños y las niñas puedan constituirse en integrantes activos/as de la cultura oral y escrita.

El conocimiento de la lengua se construye a medida que se desarrollan las prácticas del lenguaje, prácticas que involucran hablar, escuchar, leer y escribir. El acento está puesto predominantemente en las prácticas sociales de quien habla, escucha, lee y escribe para expresarse, para comunicarse. Los seres humanos ejercen estas prácticas en diversos contextos de interacción durante toda la vida en sociedad. Su apropiación se logra en forma pausada y progresiva. Por este motivo, se torna imprescindible generar en la sala múltiples y variadas situaciones en las que los alumnos y las alumnas ejerzan las distintas prácticas sociales del lenguaje de manera *sostenida* y *articulada*, para que desde una temprana edad se apropien de ellas de forma progresiva. Por ejemplo, para que los niños y las niñas puedan afianzar la práctica de *comentar*, es necesario que estén expuestos/as a variadas experiencias y vivencias que impliquen diversas clases de comentarios: de noticias, de cuentos, de temas de interés relacionados con el Jardín o con el barrio, de programas de televisión, de obras de teatro, entre otros. Asimismo, las funciones de la lectura y de la escritura se aprenden en la medida en que leen o escuchan leer, escriben por sí mismos/as o dictan a una persona adulta cuentos, poemas, textos para guardar memoria, para reorganizar el conocimiento, para seguir los pasos de un instructivo, para comunicarse con un/a destinatario/a ausente, etcétera.

Por eso es fundamental que las alumnas y los alumnos ejerzan las prácticas que todo/a lector/a y todo/a escritor/a pone en juego aun cuando no se hayan apropiado todavía del sistema notacional, para conformar con sus compañeros/as de sala y sus docentes una comunidad de lectores/as y escritores/as. A través de la participación en actos de lectura y de escritura, aprenderán sus funciones, la alfabeticidad del sistema de escritura y las características del lenguaje escrito.

Para que las niñas y los niños puedan formarse como lectoras/es y escritoras/es, resulta necesario que estén en contacto con la cultura letrada.

Las salas de Jardín deben estar provistas de textos escritos que permitan organizar la tarea diaria, como fichas de libros de la biblioteca, inventarios, agendas de lectura, carteles con acuerdos grupales y tomas de notas colectivas. También deben contar con textos gráficos en los que la información está expuesta en forma espacial y visual (calendarios, ilustraciones, fotografías, íconos y mapas) y otros textos multimodales digitales que incluyen la presencia de escritura, imágenes, efectos



Materiales escritos en la sala conforman un ambiente alfabetizador.

visuales, musicales y cinestésicos (cuentos digitalizados, *booktrailers*, videoclips). Resulta necesario que alumnos, alumnas y docentes construyan conjuntamente estos textos y recurran a ellos frecuentemente con claros propósitos sociales: para agendar una fecha importante, registrar el préstamo de un libro de la biblioteca, apreciar la obra de un/a pintor/a, recordar los cuentos que fueron leídos, leer las instrucciones de un juego, buscar información a partir de palabras clave, entre otros.

El/la docente también procura que los niños y las niñas recurran a estos materiales cuando necesitan información, para leer o escribir otros textos. Entonces garantiza que estén a su alcance y que sepan qué dicen estos textos. De este modo, la sala se constituye en un *ambiente alfabetizador*.

Las ideas de los niños y las niñas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura

Para el desarrollo de las prácticas del lenguaje de las/los niñas/os es importante tener en cuenta el proceso cognoscitivo que realizan al intentar comprender o producir un texto, ya sea oral, escrito o audiovisual y, desde ahí, proponer una reflexión sostenida sobre las prácticas en las que están involucradas/os. Asimismo, resulta necesario conocer las hipótesis que se plantean, los problemas cognitivos que enfrentan y las maneras de resolución que van encontrando hasta comprender la alfabeticidad del sistema de escritura. Este conocimiento le permite a la/el docente entender en qué momento del proceso de construcción se encuentran sus alumnos y alumnas, intervenir en consecuencia y cotejar los avances que hubo, para planificar su acompañamiento.

Cómo leen las niñas y los niños antes de leer convencionalmente

Los/las niños/as que aún no leen en el sentido convencional del término, al leer, construyen sentidos del texto y, para hacerlo, toman en cuenta valiosas informaciones que la situación de lectura presenta. Interpretan las marcas del texto a partir de sus conocimientos y de su competencia lingüística, anticipan lo que está escrito mirando las ilustraciones, su diagramación, las letras, el tamaño de las letras, la extensión de la cadena gráfica, recordando lo que han leído (o les han leído) antes.

Las investigaciones[1] han demostrado que para leer lo que el texto dice, en un principio, la interpretación que los niños y las niñas realizan es enteramente dependiente del contexto. Es así que atribuyen el sentido del texto centrándose en la información que brinda la imagen, sin tomar en cuenta las propiedades del texto.

Más adelante, los/las niños/as descubren que el texto mismo es portador de sentido. Entonces, se centran en sus propiedades cuantitativas, es decir que predicen su contenido de acuerdo con la longitud de lo escrito y comienzan a considerar las segmentaciones del texto. En esta etapa, si la/el docente les pide que señalen con su dedo lo que han leído, comienzan a realizar señalamientos discontinuos del texto, ya que están atentos/as a las diversas fragmentaciones que este presenta (la línea gráfica, las palabras gráficas, las letras). Finalmente, comienzan a considerar también los aspectos cualitativos del texto, es decir, cuáles son las letras presentes.

Es importante tener en cuenta que la información visual que proviene del texto no agota la multiplicidad de indicadores que las niñas y los niños consideran para interpretar los textos; también toman en cuenta muchos otros indicadores lingüísticos, como las fórmulas de iniciación y de cierre que caracterizan a los cuentos, las fórmulas impersonales en las noticias, el vocabulario técnico de las enciclopedias, etc.

Para que los/las niños/as avancen, la/el docente interviene de los siguientes modos posibles:

- Los/las enfrenta a situaciones que les permitan *leer* relacionando las distintas informaciones que brindan el texto y el contexto.
- Plantea diversos problemas de lectura (dónde dice, cómo dice, qué dice).
- Provee contexto verbal, es decir, informa lo que el texto dice antes y durante la situación de lectura pero sin indicar dónde dice.
- Brinda información directa (sobre la dirección de la escritura o el trazado de alguna letra) o indirecta (escribe otras palabras que comienzan igual que la que se va a leer a partir de las fuentes de información presentes en la sala).
- Solicita la justificación de sus interpretaciones.
- Interviene para que se produzcan ciertas discusiones e intercambios entre el grupo.
- Lee para corroborar las anticipaciones y sistematiza los aspectos en los que se haya reflexionado.

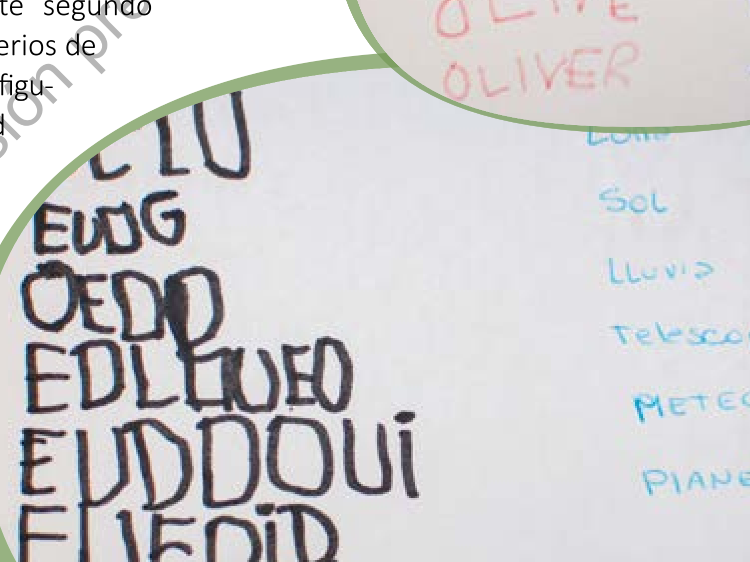
Cómo escriben las niñas y los niños antes de escribir convencionalmente

En el proceso de apropiación[2] del sistema de escritura, los/las niños/as atraviesan tres períodos: *diferenciación de la escritura*, *diferenciación entre escrituras* y *fonetización de la escritura*.

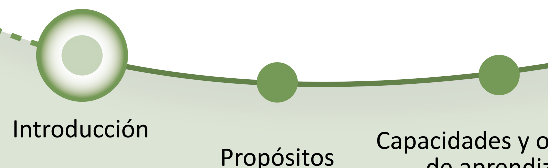
- *Diferenciación de la escritura*: en este primer período, los/las niños/as comienzan a establecer diferencias entre el dibujo y la escritura. Tempranamente, advierten dos de las características básicas de todo sistema de escritura: su *arbitrariedad* —ya que las letras no representan la forma de los objetos— y su *linealidad* —dado que se ordenan de modo lineal—. Estas escrituras, generalmente, presentan grafismos primitivos (con trazo continuo o discontinuo).

  Las alumnas y los alumnos también pueden comenzar a hacer diferenciaciones en sus escrituras al interior de cada palabra (intrafigurales), es decir, usar distintos grafismos para escribirlas. Además de las letras de su nombre, si están en un entorno de escrituras, comienzan a utilizar letras convencionales, aunque puede ser que todavía no logren controlar la cantidad de grafías a colocar.

- *Diferenciación entre escrituras*: en este segundo período, los/las niños/as construyen criterios de diferenciación de las palabras entre sí (interfigural), considerando la cantidad o la variedad de grafías utilizadas. Es así que para diferenciar lo que escriben utilizan distinta cantidad de letras en las cadenas gráficas. Asimismo, combinan estas grafías de un modo diferente.



Diferentes registros de escrituras de niños y niñas.



Establecen, también, un mínimo de tres letras para que algo pueda leerse (hipótesis de cantidad) y consideran que estas deben ser diferentes (hipótesis de variedad). Sus grafismos pueden presentar seudoletras o letras convencionales. En este período, el repertorio de letras utilizadas se amplía progresivamente.

- *Fonetización de la escritura*: en este tercer período, los/las niños/as establecen diversas relaciones entre la oralidad y la escritura, por eso se lo denomina período de fonetización. La primera correspondencia que realizan es silábica porque le adjudican una letra a cada sílaba de una palabra. Al comienzo, lo hacen solo en algunas partes de la palabra y en algunas palabras, y las letras que utilizan suelen no ser pertinentes. La segunda correspondencia que realizan se denomina silábico-alfabética, ya que en una misma palabra coexisten letras utilizadas para representar sílabas y otras para representar sonidos. Estas escrituras de transición darán lugar a la construcción de la hipótesis alfabética donde las correspondencias entre letras y fonemas comprenden la totalidad de la palabra.

Como se expresó en el inicio, es necesario que el/la docente conozca este proceso de construcción para comprender las producciones de sus alumnos/as y, así, intervenir promoviendo avances conceptuales en los niños y las niñas.

Para que los niños y las niñas avancen, la/el docente interviene de los siguientes modos posibles:

- Los/las enfrenta a situaciones que les permitan escribir «de la mejor manera que puedan», poniendo en juego sus ideas sobre la escritura sin pretender que lo hagan con letras convencionales o pertinentes (por ejemplo, los nombres de los alumnos/as, el calendario, el panel de los cumpleaños, la agenda de lectura, etc.).
- Solicita la lectura de las producciones, señalando con el dedo, con el propósito de que vayan controlando sus producciones.
- Favorece ciertas discusiones e intercambios entre quienes se encuentran en niveles cercanos de conceptualización.
- Promueve que revisen sus propias escrituras y permite que las puedan borrar, tachar o volver a escribir.
- Brinda información directa (sobre la dirección de la escritura) o indirecta (escribe otras palabras que comienzan igual que la que se va a escribir).
- Problematiza las producciones sin validarlas inmediatamente y solicita justificación de las decisiones.
- Sistematiza los aspectos en los que se haya reflexionado.

El trabajo colaborativo: las interacciones entre lectores/as y escritores/as

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad cobran nuevos sentidos si se realizan en interacción con otros/as, con quienes se va conformando una comunidad de lectores, lectoras, escritoras y escritores. En la sala se comparte la lectura de un texto y se intercambian las propias interpretaciones poniéndolas a prueba al confrontarlas con las de otros/as, se debate con los compañeros/as y con el/la docente sobre cómo se escribe una palabra, se produce de manera colectiva (un cuento, una receta, una recomendación, etc.) o se escribe en pequeños grupos organizando el trabajo de manera tal que todos/as asuman roles que les permitan participar activamente de la producción del texto.

Bajo ciertas condiciones, estas propuestas promueven interacciones de los niños y las niñas entre sí, que son relevantes desde el punto de vista cognitivo porque posibilitan que se descentren de sus pensamientos, de sus propios puntos de vista; esto facilita avances en sus conocimientos.

Lograr un verdadero trabajo colaborativo es una tarea compleja que requiere de una intervención didáctica específica. Es fundamental la función de la/el docente para propiciar el intercambio genuino en la tarea escolar, a fin de realizar una producción conjunta y no una sucesión de trabajos individuales. En consecuencia, el tipo de propuesta es lo que va a determinar el tipo de colaboración, y no el hecho de agrupar a los/las niños/as para hacer algo. La sala debe convertirse en un espacio de trabajo colaborativo, en el que todos/as puedan tener oportunidades de manera continua de trabajo individual y de discusión para arribar a una producción conjunta.

Niñas y niños escriben por sí mismas/os en pequeños grupos. Intercambian información sobre la escritura, acuerdan sobre qué van a escribir y cómo hacerlo.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Brindar oportunidades de participar en una diversidad de intercambios orales, donde puedan expresar sus ideas y revisarlas, a partir de la comprensión y la consideración de los puntos de vista de los/las demás.
- Generar condiciones que les posibiliten escuchar a los/las compañeros/as y otros/as interlocutores/as por períodos cada vez más largos.
- Propiciar que hablen espontáneamente en la propia lengua, como también que respeten la variedad lingüística de los/las otros/as.
- Favorecer posibilidades de comunicarse oralmente en situaciones que requieran planificación previa, en las que deban tener en cuenta el contenido, el/la destinatario/a y el contexto de referencia.
- Generar las condiciones para que puedan comunicarse en diferentes ámbitos con un vocabulario cada vez más pertinente, rico y fluido.
- Favorecer el ingreso a una comunidad de lectores/as y escritores/as a través de la exploración, la selección y la lectura de textos de diversos géneros, así como la producción de escritos para diferentes destinatarios/as y con propósitos significativos.
- Garantizar oportunidades de ejercer prácticas de lectura literaria de variadas obras a partir de las cuales puedan sensibilizarse ante la manera en que los/las escritores/as narran historias, la riqueza expresiva de las imágenes y la musicalidad de los poemas.
- Iniciarlos/as en las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan cuando se pretende saber más sobre un tema, tales como buscar y seleccionar información, tomar notas, compartir los hallazgos, exponer lo aprendido, etcétera.
- Favorecer el ejercicio de prácticas de oralidad, lectura y escritura de textos en diversidad de situaciones, con múltiples soportes (computadoras de escritorio y portátiles, *tablets*, teléfonos celulares, revistas, diarios, etcétera).
- Generar un ambiente de trabajo cooperativo que les permita participar en situaciones de lectura, de escritura, de conversación y escucha que representen un desafío.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Prácticas del Lenguaje, como en cada uno de los capítulos que integran los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	**Objetivos de aprendizaje** *Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:*
Comunicación, expresión y apreciación	• Apreciar la lectura de diferentes textos (poéticos, narrativos e informativos). • Sostener conversaciones con otros/as niños/as, y con personas adultas. • Realizar preguntas, sugerencias y comentarios en variadas situaciones. • Escuchar con atención, por períodos cada vez más prolongados, y en diferentes situaciones. • Comunicar resultados de observaciones, experiencias, vivencias y opiniones. • Describir y relatar situaciones utilizando un vocabulario paulatinamente más amplio y pertinente. • Recurrir a la escritura personal o través de la/el docente, con diversos propósitos. • Recurrir a la escritura para el registro y la organización de la información. • Disfrutar de momentos para expresar oralmente sus intereses y vivencias.
Curiosidad por aprender	• Cuestionarse sobre temas diversos. • Profundizar y enriquecer sus conocimientos a través de diferentes materiales de lectura y otras fuentes de información. • Manifestar actitudes de interés, entusiasmo y placer por las diversas situaciones de lectura y escritura que se desarrollan.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Elegir entre diferentes opciones los materiales escritos que se desean leer. • Manifestar sus gustos personales por determinados/as autores/as, géneros y colecciones, y fundamentarlos. • Proponer y sostener diversos propósitos para la escritura. • Seleccionar de acuerdo con su propio criterio, y con las necesidades y oportunidades que se presentan, los materiales escritos o soportes de escritura. • Construir una creciente confianza y autonomía en la resolución de problemas, en sus propias producciones orales y escritas. • Expresar en palabras sus necesidades e inquietudes.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Trabajo colaborativo	• Conversar sobre diferentes temas de interés grupal. • Interactuar con pares en la interpretación y en la producción de textos orales y escritos con propósitos diversos, enriqueciéndose con las opiniones de compañeros/as, y expresando las propias de manera positiva. • Construir acuerdos en la elaboración de reglamentos que posibiliten una buena convivencia.
Compromiso y responsabilidad	• Manifestar actitudes de respeto hacia las producciones orales y escritas de pares. • Utilizar formas de cortesía hacia pares y personas adultas en forma cotidiana. • Adoptar una postura crítica frente a lo que se lee. • Recurrir a la escritura para dar a conocer sus ideas y promover sus proyectos.
Planteo y resolución de problemas	• Registrar las dificultades que se presentan en la comunicación oral y escrita o en la comprensión de un texto y buscar modos de resolverlas. • Ofrecer opciones y valorar el aporte del grupo en la resolución de problemas cuando se producen textos orales y escritos. • Recurrir a la interpretación y a la comunicación de la información y a los conocimientos aprendidos para resolver problemas. • Recurrir a fuentes de información segura.

Contenidos

Los contenidos de Prácticas del Lenguaje se organizan en tres bloques:

- Prácticas de oralidad.
- Prácticas de lectura.
- Prácticas de escritura.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

Planteo y resolución de problemas

Prácticas de oralidad

Prácticas de lectura

Prácticas de escritura

Prácticas del Lenguaje

Prácticas de oralidad

Los/las niños/as aprenden a comunicarse a través del habla dentro de su entorno cercano, conformado en la mayoría de los casos por su grupo familiar. Más tarde, la interacción en otros círculos de participación les permite ir profundizando sus prácticas de oralidad. Luego, cuando ingresan al Nivel Inicial necesitan incorporar determinadas convenciones y utilizar recursos lingüísticos específicos, puesto que deben comunicarse en una diversidad de contextos y con distintos propósitos (pedir, ordenar, informar, recabar información, expresar la subjetividad, convencer, argumentar, etcétera).

Por este motivo se hace imprescindible crear en el Jardín las condiciones para que las niñas y los niños mejoren esas prácticas. Esto implica que puedan participar de manera activa en la comunidad de hablantes que se forma en la sala: hablar y escuchar con pares, hacer valer y afianzar su derecho a la palabra y escuchar de manera atenta y crítica. Asimismo, que puedan hablar y escuchar con diversos propósitos en diferentes contextos de situación, que puedan hablar a distintos auditorios y aprender a comportarse grupalmente como audiencia.


Después de la lectura de un cuento, la docente brinda un espacio para que los niños y las niñas intercambien opiniones sobre lo leído.

Dado que interesa fundamentalmente esa oralidad que atraviesa toda la vida cotidiana del Jardín, en este documento se pone énfasis en las prácticas de el/la hablante y de el/la oyente. Mientras los niños y las niñas *hablan y escuchan* en todas las situaciones que cotidianamente tienen lugar en el Jardín, van construyendo diversos saberes acerca de la comunicación oral. Por ejemplo, en el momento en que indagan el ambiente natural y social o cuando manifiestan sus primeras valoraciones acerca de costumbres diferentes de las suyas; cuando, al jugar, escuchan atentamente las pistas referidas al lugar en que se ubican las viviendas para *adivinar* dónde viven los/las niños/as en el juego del enigma del barrio; cuando manifiestan a viva voz su rechazo por el malvado del cuento que atrapó al héroe en su viaje de regreso a su aldea; cuando expresan sus opiniones sobre un hecho que sucedió en la ciudad recientemente; cuando confrontan sus anticipaciones acerca del posible tema de ese cuento que la/el docente les va a leer, tomando en cuenta la ilustración de la tapa del libro; o cuando intervienen en juegos individuales y grupales con reglas definidas.


Ambiente Natural y Social


Lúdico

El/la docente establece un clima de confianza y de respeto mutuo para que los niños y las niñas puedan hablar sin condicionamientos y expresar sus necesidades, intereses y opiniones sin temor.

Asimismo, es importante tener en cuenta que van a hablar de temas sobre los cuales *realmente tienen cosas que decir*, y es importante darle crédito a esto, contextualizarlo, valorarlo y entender por qué ese niño o esa niña dijo lo que dijo y cómo lo dijo, para acompañarlo o acompañarla en su expresión y comunicación.

Prácticas de lectura

Las prácticas de lectura se desarrollan en una comunidad de la que participan los niños, las niñas y sus docentes, y en la cual los momentos de lectura y los materiales son compartidos y circulan por la sala, el Jardín y los hogares.

Para formarse como lectores/as, en determinados momentos de la jornada, los alumnos y las alumnas escuchan a la/el docente leer cuentos, noticias, cartas, poemas, adivinanzas, entre otros. En estas situaciones, la/el docente enseña algunas prácticas propias de el/la lector/a, por ejemplo, la manera de tomar el libro, el lugar por el que se comienza a leer y la atención a la información presente en la portada. También, cuando informa dónde y cómo encontró el libro y cuáles fueron los motivos por los que lo seleccionó, o cuando expresa los efectos que la lectura le produce, entre muchos otros.

De este modo, los/las niños/as establecen contacto con diferentes tipos de texto a través de la voz de la/el docente, que funciona de intermediaria/o entre ellos/as y los textos leídos. Aunque la mayor parte del grupo no pueda leer de manera convencional, la lectura de la/el docente los/las acerca a la construcción característica del lenguaje que se escribe.

Otras veces, los alumnos y las alumnas comparten la lectura con el/la docente. Por ejemplo, cuando exploran un diario o un libro que han escogido de la biblioteca de la sala, el/la docente lee algunos fragmentos y les pide que lean otros.

Los niños y las niñas también leen por sí mismos/as cuando toman sus libros de cuentos favoritos y aquellos que el/la docente les ha leído repetidamente, y frente a pasajes conocidos enuncian el texto con una entonación y un lenguaje más formal que en la conversación espontánea. Esto pone en evidencia que se comienzan a apropiar de las características del lenguaje escrito.

Las niñas seleccionan y leen por sí mismas los libros de la biblioteca.

Para que las alumnas y los alumnos se formen como verdaderas/os lectoras/es, resulta necesario generar diversas situaciones de lectura dentro de la sala con propósitos variados, propiciar que los libros —y otros materiales escritos— estén presentes en la sala y al alcance de todos/as y establecer con el grupo los tiempos destinados a la lectura.

De este modo, los/las niños/as entran en contacto con una diversidad de textos, aprenden a hacer junto a sus compañeros/as predicciones acerca de lo que está escrito y las verifican comparándolas con las nuevas informaciones que les irá proveyendo el texto (por ejemplo, las anticipaciones sobre el contenido a partir de la ilustración de tapa y del título se verifican a medida que se progresa en la lectura de la obra). Asimismo, desarrollan diversas modalidades de lectura según los propósitos de la situación. En algunas ocasiones realizan lecturas exploratorias para obtener información general o leen para localizar informaciones específicas que den respuesta a preguntas previamente formuladas, a partir de hojear los libros, explorar títulos e ilustraciones y buscar datos orientadores en los índices, por ejemplo. En otras, realizan una lectura detenida porque se trata de recabar informaciones más minuciosas.

Es recomendable la creación de una biblioteca para la sala que esté provista de libros (literarios e informativos), revistas, cancioneros, recetarios, diccionarios, diarios, colecciones de coplas o de adivinanzas, entre otros. También, se sugiere contar con una biblioteca digital dotada de cuentos, *booktrailers*, materiales informativos, banco de imágenes, etcétera.

La organización y el funcionamiento de la biblioteca propician variadas situaciones de lectura y escritura. Por ejemplo, los/las alumnos/as podrán elaborar afiches que inviten a la lectura, así como carteles que anuncien las sesiones de lectura, los días y el nombre de los/las bibliotecarios/as de turno.

El espacio de la biblioteca puede convertirse en un ámbito agradable de lectura puesto que los/las niños/as se encuentran allí con los textos y con otros/as lectores/as, y así eligen juntos/as qué leer, comparten la lectura, discuten acerca de lo leído. Cuando el Jardín de Infantes funciona en el edificio de una escuela primaria, puede utilizarse su biblioteca y generar actividades en torno a ella.

Prácticas de escritura

En el Nivel Inicial, las prácticas de escritura tienen frecuente presencia dentro de las salas, y se desarrollan con propósitos sociales variados. La escritura se incluye como forma de comunicación, así como sucede en la vida cotidiana, pero este uso irá acompañado por la reflexión y el intercambio acerca de sus funciones. Para eso, es posible plantear, por ejemplo: «¿Cómo podríamos avisar al grupo del turno tarde que deje secar nuestros trabajos?», «¿Cómo hacemos para no olvidarnos de traer al Jardín fotos de la familia?», «¿De qué modo podemos identificar nuestros trabajos para saber quién es el/la autor/a?», «¿Cómo hacemos para no olvidar lo que nos pareció el cuento que leímos para recomendarlo luego en la revista del Jardín?». De este modo, los/las alumnos/as comenzarán a comprender que se escribe para no olvidar información (dirigida a nosotros/as mismos/as en forma diferida o a otros/as); para dejar una constancia (por ejemplo, en el caso del Jardín, cuando se ha retirado un libro de la biblioteca); cuando se quiere enviar un mensaje a un/a destinatario/a ausente; cuando la información que se desea transmitir es muy extensa, muy precisa o debe ser ordenada (por ejemplo, una receta); cuando se quiere que el mensaje llegue a un destinatario múltiple o masivo (es el caso de una exhibición de afiches en el Jardín como parte de una campaña de lucha contra la pediculosis); con el propósito de identificar un objeto o una producción (autor/a, marca, origen).

Las niñas y los niños escriben por sí mismas/os, con continuidad dentro de la sala, textos con diversos propósitos sociales.

Sería oportuno incluir en la sala un espacio de escritura que cuente con diferentes materiales: marcadores, lápices, crayones, computadoras, *tablets*, hojas lisas y rayadas, etc., en donde los/las niños/as puedan producir las escrituras que deseen, con diversos propósitos.

Los niños y las niñas copian el propio nombre y otros textos

La transcripción y la escritura del nombre propio se introducen en la sala con propósitos variados, tales como registrar quiénes están presentes y quiénes ausentes, organizar los grupos de trabajo, distribuir tareas, identificar pertenencias, anotar el nombre en el registro de préstamo y devolución de libros, confeccionar la lista de cumpleaños, entre otros.



Niños y niñas transcriben sus nombres para rotular pertenencias.

Al aprender a copiar su propio nombre, los/las niños/as del Jardín disponen de fuentes seguras de información sobre cómo funciona el sistema de escritura: cuántas y cuáles letras presenta el nombre y qué es lo que estas letras representan, cómo dichas letras se organizan espacialmente al escribirse, cuáles son sus formas, en qué se diferencian y en qué se parecen a las de los nombres de sus compañeros y compañeras.

Además del nombre propio, en las salas también se copian *con sentido* otros textos, con propósitos variados, como agendar los títulos de cuentos, listar ingredientes para una receta o rotular las especies de la huerta. Hablar de *copia con sentido* hace referencia a situaciones de escritura en las que se resguardan claros propósitos sociales, es decir, se trata de situaciones en las que la copia cumple un propósito reconocido por quien escribe: no perder información que, por diferentes motivos, puede resultar necesario recuperar en otro momento. Sin embargo, como la posibilidad de copiar el propio nombre y otros textos correctamente no significa que los niños y las niñas sepan escribir de manera convencional, de manera simultánea y alternada, además de la copia, se propician en la sala situaciones de escritura por sí mismos/as, puesto que cada una promueve la reflexión sobre distintos problemas de la escritura.



Transcripciones del nombre propio con diversos propósitos: inscribirse a sesiones de lectura, rotular pertenencias, organizar grupos de trabajo, etc.

Los niños y las niñas escriben por sí mismos/as o dictándole a su docente

Cuando escriben por sí mismos/as, además de seguir aprendiendo sobre el lenguaje que se escribe, los/las niños/as comprenden progresivamente el funcionamiento del *sistema de escritura*. En estas situaciones ponen en juego sus conocimientos: emplean las letras conocidas y las combinan, toman otras de palabras que han visto muchas veces o de las que tienen a la vista en fuentes de información en la sala, las buscan en los libros o en otros portadores donde *creen que dice*, discuten en el grupo *cuál va*, solicitan información a otros/as escritores/as, etcétera. El/la docente interviene alentándolos/as a escribir de la mejor manera que pueden, propiciando la confrontación y el intercambio constantes en el grupo.

Cuando le dictan a la/el docente, los niños y las niñas aprenden que para escribir resulta necesario producir las ideas y expresarlas para que queden escritas, realizar múltiples revisiones hasta arribar a la versión que se considere adecuada, ajustar la producción al destinatario o destinataria y al género. En definitiva, se acercan a la complejidad de la práctica de escritura y a la construcción característica del *lenguaje que se escribe*.

Ámbitos

Los *contenidos* toman como modelos de referencia las prácticas del lenguaje que se realizan en la vida social. Con el propósito de formar a los alumnos y las alumnas para que puedan utilizar la oralidad, la lectura y la escritura como herramientas para disfrutar de las manifestaciones literarias, desarrollar sus estudios y sus proyectos e intereses personales y comenzar a participar en la vida ciudadana, en este *Diseño Curricular* se definen los siguientes ámbitos:

- Hablar, escuchar, leer y escribir en la cotidianeidad de la sala.
- Conversar, leer y escribir en torno a la literatura.
- Escuchar, hablar, leer y escribir para conocer.

Hablar, escuchar, leer y escribir en la cotidianeidad de la sala

La sala se constituye en un ámbito con múltiples posibilidades para desarrollar prácticas de oralidad, lectura, escritura con diversos y claros propósitos sociales. Los niños y las niñas escuchan las consignas dadas por el/la docente, cuentan experiencias vividas, conversan con el grupo sobre temas variados, solicitan permisos, esperan turnos para hablar en un intercambio, se escuchan entre ellos/as, firman sus trabajos, identifican pertenencias, registran los nombres de los/las responsables de una actividad acordada por el grupo, escriben el nombre para agendar datos personales —teléfono, dirección, fechas de cumpleaños—, seleccionan libros que desean incluir en la biblioteca, fichan y registran los materiales bibliográficos para organizar su préstamo y circulación, leen una receta que van a realizar, anotan canciones o juegos preferidos, escriben una nota para solicitar el préstamo de un libro, entre otras acciones.



Las niñas y los niños escriben los nombres para organizar quiénes serán las/los encargadas/os de la biblioteca.



Las niñas escriben sus nombres para agendar datos personales.

Al ejercer estas prácticas del lenguaje, los/las niños/as interactúan con diversos soportes, tanto en papel como digital —fichas, listado de obras, libros, revistas, catálogos, etcétera—, que les permiten incorporarse al mundo de la cultura escrita. En estas situaciones, leen y escriben a través de la/el docente, o por sí mismos/as (en forma individual o en pequeños grupos).

Contenidos	
Prácticas de oralidad	• Escuchar relatos de las experiencias vividas por los/las compañeros/as, por la/el docente o por otras personas adultas. • Relatar experiencias propias. • Escuchar a los/las demás cuando expresan sus sentimientos, temores, estados de ánimo y responder de manera adecuada. • Manifestar libremente sentimientos, temores, estados de ánimo. • Conversar acerca de distintos temas. • Seguir el hilo de la conversación durante períodos cada vez más largos. • Escuchar con atención las consignas dadas para la realización de diferentes tareas. • Planificar actividades conjuntas (salidas, juegos, dramatizaciones, etcétera). • Formular consignas para organizar las tareas en grupos pequeños. • Solicitar algo o requerir la atención de los/las pares o de una persona adulta. • Argumentar parcialmente para hacer valer sus derechos y manifestar sus deseos. • Recomendar canciones, películas, entretenimientos, juegos, fundamentando, aunque sea en forma parcial, la opinión. • Opinar frente a una noticia, un acontecimiento, un tema de interés general. • Confrontar opiniones justificando la propia. • Formular preguntas.
Prácticas de lectura	**Lectura de los alumnos y las alumnas, por sí mismos/as, del nombre propio y de los nombres de sus compañeras y compañeros.** • Tomar en cuenta indicios del texto (cualitativos o cuantitativos) para corroborar anticipaciones de dónde dice su nombre y el de las/los demás.
	Lectura de los alumnos y las alumnas, por sí mismos/as, de textos en los que dice algo que se sabe o se cree que está escrito (calendarios, recetas, índices de cancioneros, entre otros). • Tener en cuenta dibujos, íconos, gráficos, fotografías e ilustraciones para producir anticipaciones. • Anticipar *dónde dice* a partir de los índices cualitativos y cuantitativos de la escritura (cuáles y cuántas letras).
	Lectura a través de la/el docente y de los alumnos y las alumnas por sí mismos/as, de textos instruccionales (juegos, recetas). • Escuchar la lectura pausada y ordenada de los textos instruccionales. • Leer por sí mismos/as instructivos para buscar información específica en ellos.

Contenidos	
Prácticas de escritura	**Copia de nombres propios y otros textos breves (listado de materiales necesarios para una actividad, títulos de canciones preferidas, listado de juegos, ingredientes de una receta, etcétera).** • Copiar el nombre propio y otros nombres con algún sentido (para firmar trabajos o títulos de libros y nombres de autores/as en agendas de lectura) sabiendo qué se copia o se transcribe. • Mirar el modelo de escritura con el propósito de copiarlo en otro soporte. • Atender, durante el proceso de copia, a las particularidades del modelo de texto considerando la linealidad, las formas gráficas, la cantidad, la variedad y el orden de las letras en la escritura. • Comparar el texto producido con el texto que se copió o transcribió —durante el proceso de copiado o de transcripción, o al final— para controlar que diga lo mismo.
	Escrituras por sí mismos/as de nombres propios, otros nombres y otros textos (listas, rótulos). • Escribir convencionalmente el nombre propio. • Ensayar otras formas personales de escritura, avanzando hacia escrituras más convencionales. • Utilizar el repertorio de letras y otras marcas gráficas disponibles. • Usar combinaciones de letras que son posibles en el sistema gráfico del castellano. • Establecer correspondencias entre enunciados orales más prolongados y cadenas de letras más largas, así como entre enunciados orales más breves y cadenas de letras más cortas. • Recurrir a palabras o construcciones conocidas para producir las propias escrituras. • Revisar lo escrito considerando: cuántas letras, cuáles, en qué orden, en qué direccionalidad. • Emplear diversos instrumentos y soportes de escritura disponibles (lápiz y papel, tiza y pizarrón, marcador y pizarra, teclado y pantalla) para escribir, seleccionando aquellos que resulten más accesibles y adecuados para la tarea de escritura que se va a emprender.

Conversar, leer y escribir en torno a la literatura

Dado que el propósito central es que las niñas y los niños aprecien y disfruten las manifestaciones literarias, buscando formar lectoras y lectores sensibles y críticas/os, durante la escolaridad, el primer paso imprescindible es seleccionar aquellas producciones que lo hagan posible. Resulta fundamental que el/la docente conozca variedad de textos y sus características, y que los reconozca por su especificidad y diferencias; que elija textos con gran valor estético, en los que el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión y las sensaciones, el conocimiento y la imaginación. Asimismo, que recurra a textos que se caractericen por la plurisignificación, es decir, textos con múltiples sentidos en los que siempre está la posibilidad de disenso en la construcción, y entran en juego la imaginación, la sensibilidad y la reflexión crítica, potenciadas por el trabajo con el lenguaje que el texto literario exhibe y que lo hace sugerente, flexible y múltiple.

La docente lee un cuento con monstruos y procura trasmitir los diversos efectos que produce el texto.

La formación de un/una lector/a de literatura requiere *que se lea mucho* y que se *escuche leer todos los días,* de manera ininterrumpida durante todo el año, compartiendo lo leído con otras personas. También, que se sostengan los espacios de elección más personal en los momentos de explorar un libro o de buscar un libro en la biblioteca para llevarlo a casa.

Para que las alumnas y los alumnos se apropien progresivamente de las prácticas de lectura en torno a lo literario se desarrollan en la sala diversas situaciones de enseñanza:

Momentos de lectura de cuentos

En la lectura de cuentos, la/el docente genera las condiciones para que los niños y las niñas puedan imaginar sus personajes, emocionarse, reírse, pensar, zambullirse en la experiencia intensa y vibrante del mundo que abre la literatura.

Resulta de gran importancia que el/la docente seleccione la mayor diversidad posible de cuentos: tradicionales y contemporáneos, cortos y largos, con ilustraciones y sin ellas, realistas y

fantásticos, etcétera. Se trata de leer cuentos que movilicen las posibilidades imaginativas de los niños y las niñas, sus potencialidades para enfrentarse a lo novedoso y para construir y pensar mundos posibles.

Cuando los/las niños/as leen a través de la/el docente disfrutan la manera particular que determinadas/os autoras/es tienen de utilizar las palabras porque estas poseen un ritmo interno difícil de reconstruir si no se las lee tal cual fueron escritas.

En algunas ocasiones, la/el docente puede narrar. La narración es más habitual en el caso de las historias de tradición oral como los cuentos populares, las leyendas o los cuentos tradicionales sobre los cuales abundan múltiples versiones.

Se debe recordar que mientras los alumnos y las alumnas leen a través de la/el docente, están viviendo una intensa experiencia: escuchan, dan forma a sus propias imágenes con respecto a lo escuchado —imágenes genuinamente personales—; pueden reír, emocionarse, pensar, dudar, trasladarse a otro tiempo y a otro lugar. Las resonancias que puede originar el relato escuchado en cada quien son variadas y múltiples.

Escuchar a otros/as leer es una práctica social que se construye en la medida en que se ejerce. En consecuencia, el momento de lectura es una oportunidad para enseñar a los/las niños/as a ser lectores/as de un tipo de texto muy particular, el texto literario, que posibilita todos estos procesos. Por eso hay que brindar las condiciones para que el grupo pueda ejercer esta práctica: crear el clima apropiado para la lectura, propiciar el tiempo y el espacio necesarios y otorgar relevancia a la actividad al comprometerse verdaderamente con la transmisión del texto elegido.

Es importante leer habitualmente a las niñas y a los niños y brindar ese momento, no como una práctica esporádica, sino como un encuentro frecuente, con espacio respetuoso del derecho vital a imaginar, que todo ser humano necesita.

Después de leer, el/la docente abre un espacio de intercambio entre lectores/as. Resulta sumamente interesante que las niñas y los niños puedan expresar las diversas construcciones de sentido que elaboran en su vinculación con los textos literarios, y aprendan a comentar lo que pensaron o sintieron con el grupo y el/la docente. Manifestar opiniones o sentimientos, intercambiar ideas, confrontarlas, argumentar y realizar preguntas son valiosos aprendizajes en pos de la formación de un/a lector/a competente, sensible y crítico/a.

Las posibilidades de los niños y las niñas de elegir las obras *con criterios cada vez más literarios*, es decir, relacionados con el modo en que escribe el/la autor/a, la belleza con la que está

escrita la obra o las particularidades de los personajes, dependen fuertemente de las oportunidades en que han leído a través de la/el docente y han conversado sobre lo leído.

Momentos de exploración de libros e intercambio entre lectores/as

Como se mencionó, resulta muy importante que el/la docente, con continuidad dentro de la sala a lo largo del año, seleccione y decida qué leer, pues de este modo brinda a los/las niños/as oportunidades de apreciar la diversidad de historias y los modos particulares de utilizar las palabras por parte de los/las autores/as, de los diversos géneros. Pero en otras oportunidades promueve situaciones para que los niños y las niñas pongan en juego sus propios criterios a la hora de decidir aquello que desean leen; así se promueve, desde muy pequeños/as, una manera personal de vincularse con los textos.

La docente muestra a los/las niños/as los libros que seleccionó y lee el título y el/la autor/a de cada uno.

El/la docente organiza una mesa de libros disponiendo una cantidad de materiales más o menos equivalente al número de alumnos/as presentes. Informa datos de algunas obras ofrecidas, tales como autor/a, título, editorial, colección; propicia la lectura individual o por parejas a fin de que tengan oportunidades de compartir con otros/as las obras leídas y enriquecer sus interpretaciones; organiza intercambios colectivos para que los/las alumnos/as comenten sus experiencias con los libros.

Las posibilidades de los/las niños/as para elegir las obras con *criterios cada vez más literarios*; es decir, por el modo en que escribe el/la autor/a, por la belleza con la que está escrita y por las particularidades de los personajes, dependen fuertemente de las oportunidades en que el/la docente ha leído dentro de la sala y ha permitido conversar sobre lo leído.

Pueden tomarse diferentes criterios para el armado de la mesa de libros, por ejemplo, un tipo de género, un/a autor/a determinado/a, una temática específica, etcétera.

Momentos de lectura de una novela



Los/las niños/as leen, comparten opiniones y recomiendan libros.

Es sabido que la novela es un género de la narrativa caracterizado por una extensión mucho mayor que la del cuento. Por eso, en la novela tienen relevancia las descripciones, tanto de la evolución de los personajes como de los escenarios, que van conformando un ámbito reconocible para quien lee. La narración se centra en la presencia dinámica de los personajes en ese *mundo* creado por el autor o la autora, donde se desarrollan acciones y acontecimientos.

Los alumnos y las alumnas de Jardín pueden leer novelas a través de la/el docente durante días sucesivos, preferentemente, un capítulo por día. Lo ideal es que cada capítulo cierre los sucesos planteados para permitir un mejor seguimiento de su desarrollo.

Para que esto sea posible, la/el docente presenta al grupo la novela que se va a leer y les comenta algunas características del género, como que se trata de una historia más larga que un cuento porque está dividida en partes que se llaman *capítulos*. Esta experiencia de lectura, que es muy diferente de la del cuento, permite que los niños y las niñas aprendan una práctica lectora y quehaceres específicos, como reconstruir el hilo argumental de lo ya leído para continuar la lectura.

Momentos de lectura de poesías

La presencia de la poesía en el Jardín de infantes se torna fundamental puesto que permite a las niñas y los niños un encuentro diferente con la palabra, un encuentro estético, enriquecedor de sus sensaciones, disparador de su fantasía y de su creatividad.

La poesía seleccionada debe comprender poemas que evidencien un universo de significaciones armado con palabras, pleno de sugerencias, capaz de pulsar su sensibilidad, sacudir su imaginación, con ritmo, musicalidad, plurisignificación y connotación, con un lenguaje sugerente que enriquezca la experiencia estética de forma irreemplazable, porque ahí es donde la palabra, llevada a su máxima tensión, sacude con su belleza.

Como algunos/as niños/as traen de su experiencia personal muchas poesías que les han sido transmitidas en el seno familiar, resulta propicio generar un espacio para que puedan enseñarlas a sus compañeras/os; quizás esta situación genera que se asombren al comprobar que conocen versiones diferentes de un mismo poema. La/el docente puede explicar que esto ocurre porque esas poesías —al igual que los cuentos folclóricos— se fueron transmitiendo de boca en boca y por eso, muchas veces, hay algunos cambios.

El/la docente selecciona poemas escritos expresamente para niños y niñas y otros que, sin estar escritos deliberadamente para el público infantil, puedan ser dirigidos al grupo, como el caso de algunos poemas de Federico García Lorca, Antonio Machado y Pablo Neruda. Selecciona poesías con clases de versos y combinaciones métricas diferentes para que los alumnos y las alumnas puedan apreciar la variedad de ritmos con sus diferentes rimas.

El/la docente estará atento/a a esta diversidad estructural que puede distinguir visualmente por la *silueta* del poema y auditivamente, al leerla, para llevar a los niños y a las niñas esta riqueza que poseen las formas poéticas. Además, elige poemas en los que se evidencia cierta estructuración de significados: poemas en los que se cuenta una pequeña anécdota, que ponen el acento en describir lugares, seres, objetos, en los que predomina la expresión de los sentimientos; también poesías donde lo fundamental es el libre juego de las palabras y su sonoridad, por encima del contenido *comprensible*. Es muy importante que los alumnos y las alumnas tengan acceso a esta variedad de posibles efectos de sentido que generan los poemas.

También se debe considerar la variedad de poemas que, tradicionalmente, acompañan alguna actividad lúdica o buscan provocar algún efecto específico, como es el caso de las nanas o canciones de cuna, rondas, juegos (como el Antón Pirulero), rimas para sacar suerte, para consolar a quien se ha golpeado (Sana, sana...), para jugar a las escondidas, poesías humorísticas y disparatadas, trabalenguas y adivinanzas.

Así como se proponía en relación con el cuento, también se sugiere crear un momento, un clima especial para leer poesía. Reunir al grupo y crear cierta expectativa para propiciar una recepción entusiasta harán que el encuentro con la palabra poética pueda ser realmente valorado. Antes de leer una poesía es importante enunciar el nombre de la autora o del autor del poema elegido, ya que, de esa forma, los niños y las niñas irán identificando características de la cultura escrita que les permitirá expresar sus intereses y preferencias.

Es fundamental que el/la docente muestre el texto que va a leer. La espacialización gráfica del poema conforma una *silueta* que los niños y las niñas podrán identificar y asociar al ritmo que se configura por su estructuración en versos. Este es un aprendizaje que les permitirá reconocer poemas por su estructura, con lo cual podrán localizarlos en distintos portadores y elegirlos de acuerdo con su propósito lector.

Es muy importante que el/la docente lea la poesía elegida de manera expresiva, transmitiendo en su lectura el tono del poema y su ritmo particular. Será un encuentro breve pero muy intenso. La lectura de algunas poesías puede demandar apenas unos segundos, pero, como actividad, tiene valor en sí misma. Durante esos segundos en que las alumnas y los alumnos estén escuchando el poema, estarán imaginando, disfrutando del especial trabajo con las palabras que las



manifestaciones poéticas exhiben, emocionándose o riéndose. Y eso es lo fundamental, sin importar cuál sea la duración de ese momento.

También es importante que la/el docente se anime a poner en juego su sensibilidad, su entusiasmo, sus ganas de jugar con las palabras, de *saborearlas*; así propiciará en el grupo una relación sensible y entusiasta con la poesía. El texto poético exhibe características (como la condensación semántica, el ritmo y la rima o la cualidad musical) que marcan diferencias, por ejemplo, con un texto narrativo. Esto determina que la experiencia estética también sea diferente.

El/la docente puede, en algunas ocasiones, hacer que esto se vuelva *observable* a partir de mostrar sus propios impactos como lector/a, con comentarios como: «Esta poesía me dio ganas de moverme cuando la leía» o «Esta me hizo reír, ¿qué les pasó a ustedes?». De este modo, los niños y las niñas progresivamente podrán comentar en el grupo las sensaciones o efectos que les suscitó el poema leído.

Expresión Corporal

Una experiencia muy valiosa es que los alumnos y las alumnas aprendan poemas que les hayan gustado especialmente, porque memorizar una poesía es, de algún modo, *atesorarla*, hacerla propia. Si a las niñas y los niños les gusta aprender canciones para poder cantarlas en diferentes momentos, solas/os o con otras personas, aprender una poesía puede ser una práctica en la misma dirección.



Educación Musical

Momentos de participación y lectura de obras de teatro

El teatro —en sus diversas manifestaciones— implica una síntesis de disciplinas que se evidencian en la representación y es el resultado de la labor de un conjunto de profesionales: actores, actrices o titiriteros/as, escritores/as, escenógrafos/as, vestuaristas, músicos/as, etcétera. La relación de esta compleja manifestación artística con la literatura está dada por la presencia del texto dramático, es decir, el texto destinado a la representación teatral. Hay una composición escrita, pero su forma natural de vincularse con el público requiere la mediación de actrices y actores que transforman ese texto en acción y diálogo escénicos.



Niños y niñas ensayan representaciones de diversas obras leídas.

El teatro permite a los niños y las niñas espectadores/as movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje. Por eso, el Jardín debe vehiculizar el acceso al teatro como bien cultural que los/las alumnos/as tienen derecho de conocer y disfrutar, al iniciarlos

en el rol de espectadores teatrales. Para ello es fundamental que el grupo tenga oportunidades de presenciar representaciones de calidad. La mediación de la/el docente comenzará al realizar una selección adecuada de las obras a las que se asistirá.

Del mismo modo, los niños y las niñas participan de situaciones de la lectura de obras teatrales a través de la/el docente puesto que, de este modo, aprenden a leer este género con sus particularidades, a comentar acerca de lo leído y a conversar en grupo y con la/el docente acerca del efecto que el espectáculo teatral produce.

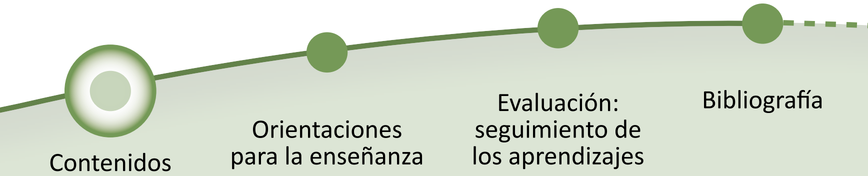
Como sucede con la lectura de textos narrativos y poéticos, leer obras teatrales propicia la formación de un/a lector/a crítico/a, dado que los alumnos y las alumnas ponen en juego sus interpretaciones individuales y aprenden a expresarlas, efectuar comentarios, opinar y realizar preguntas en una construcción que se problematiza y enriquece en el intercambio con sus pares y el/la docente.

En estas situaciones, la/el docente interviene para que, progresivamente, puedan conocer las marcas propias del género: los parlamentos de los diferentes personajes, las pausas, el diálogo con el público —al que algunos textos incluso proponen como un personaje más y necesario para la acción dramática— o la aparición de personajes como el *presentador* que distingue el teatro de títeres del teatro convencional.

Asimismo, el/la docente intervendrá para que las niñas y los niños puedan compartir los efectos de sentido que el texto produce y para hacer observable cómo se logran a través del modo en que está escrita la obra. Por ejemplo, si se comenta la emoción o la gracia que causa un determinado pasaje, es factible relacionarlo con las partes del texto que corresponden (el diálogo entre los personajes o el modo en que se leyó este diálogo respondiendo a las indicaciones presentes en las acotaciones). Como sucede en la lectura de cuentos y poesías, se trata de centrarse en los efectos que el texto produce a quien lee y vincularlos con el modo en que está escrito.

El teatro de títeres es un género especialmente propicio para los niños y las niñas del Nivel Inicial. Este género tiene características que lo distinguen del teatro clásico, dado que incorpora un elemento —el títere—, la plasticidad que ofrece este objeto que puede o no tomar una figura del mundo animado o simplemente ser un objeto del mundo cotidiano al que un/a animador/a da vida y personalidad a partir de un texto. Las vivencias de representación, donde las niñas y los niños asumen diversos roles —como actriz, actor o espectador/a— interpretando un guion y expresándose con pares de distintas maneras, se desarrollan en el eje Lúdico bajo las características del juego dramático.


Lúdico



Momentos de lectura de textos multimodales

Otra forma de enriquecer la experiencia lectora de las niñas y los niños es a partir de la inclusión de situaciones de lectura de textos multimodales en torno a lo literario, tales como cuentos digitales y *booktrailers*. Estas producciones en pantalla propias de la sociedad contemporánea generan nuevos discursos y nuevas prácticas sociales de lectura.



En este tipo de textos se incluye la gestualidad, el habla, las imágenes, la escritura, objetos tridimensionales, colores, música, entre otros modos de expresión. Por tanto, para construir sentidos sobre lo leído, el/la lector/a necesita coordinar las informaciones provistas por diferentes lenguajes incluidos en él.

Como sucede con la lectura de textos narrativos, poéticos y dramáticos, cuando se participa de la videoaudición de cuentos en formato digital, los alumnos y las alumnas construyen sus propios sentidos sobre lo leído. El/la docente interviene para que los compartan y enriquezcan en el intercambio con los/las otros/as lectores/as.

En el intercambio, los niños y las niñas tienden a centrarse particularmente en la historia contada. Entonces, el/la docente interviene para que también les resulte observable el relato audiovisual, es decir, el modo en que está *contada* la historia a partir de la combinación de los diferentes lenguajes; por ejemplo, interviene para que descubran los diversos efectos que genera la inclusión de ciertos sonidos (suspenso, misterio, alegría), imágenes, movimientos de las imágenes, colores, voces en *off*, etcétera, en la historia contada.

Para que esto sea posible, el/la docente debe seleccionar los pasajes del cuento digital a los que va a volver, porque son significativos para analizar estos aspectos; esto requiere que registre en la planificación de la situación de lectura en cuáles minutos del video se hallan los segmentos seleccionados.

Contenidos	
Prácticas de oralidad	• Compartir las ideas que producen las lecturas de materiales literarios en papel y digitalizados. • Comentar lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada. • Escuchar las ideas y las interpretaciones de los pares y empezar a confrontarlas con las propias. • Comentar gustos y preferencias de lectura, así como escuchar los de los/las demás. • Narrar episodios de un cuento relatado por el/la docente o el último capítulo leído de una novela. • Recomendar cuentos leídos a niñas y niños del Jardín. • Presenciar obras de teatro y de títeres. • Opinar acerca de obras de teatro y de títeres en las cuales han participado como espectadores/as. • Conversar con los compañeros, las compañeras y la/el docente acerca del efecto que produce el espectáculo teatral. • Comentar y opinar sobre diferentes aspectos de un espectáculo teatral (por ejemplo, argumento representado, personajes, vestuario, música).

Contenidos	
Prácticas de lectura	**Lectura compartida de textos literarios en soporte papel y digital con los compañeros, las compañeras y la/el docente.** • Escuchar la lectura de quien lee en voz alta por tiempos cada vez más prolongados. • Solicitar a la/el docente releer algún pasaje para comprenderlo mejor o para disfrutar el modo en que está escrito. • Comentar con las compañeras y los compañeros lo que se ha escuchado leer. • Intercambiar opiniones acerca de la historia leída. • Recomendar un libro a la/el docente o a los compañeros y las compañeras. • Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.
	Lectura por sí mismos/as de textos literarios ya explorados y conocidos en lecturas compartidas. • Realizar lecturas exploratorias para elegir qué leer. • Tomar en cuenta el/la autor/a, el género, las ilustraciones, el título, la tapa o la colección para elegir un libro. • Anticipar el contenido del texto a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura. • Anticipar el significado del texto a partir de lo que se sabe sobre los personajes o sobre la trama. • Solicitar un libro indicando el título, el/la autor/a o la colección.
	Escritura, a través de la/el docente, de textos en torno a la lectura literaria con un propósito determinado: recomendar lecturas. • Seleccionar los textos que se recomendarán. • Recurrir a escrituras intermedias realizadas a partir de la lectura (argumento de la obra, caracterización de personajes, comentarios de impactos personales y grupales sobre lo leído, etc.) como insumos que permitan decidir qué se va a escribir. • Recurrir a la lectura de distintas recomendaciones que aparecen en diferentes soportes (catálogos, revistas, internet) para escribir las propias. • Revisar lo que se escribe mientras se produce para procurar que la recomendación se asemeje a las que circulan socialmente.

Contenidos	
Prácticas de escritura	**Escritura de cuentos a través de la/el docente con un propósito determinado: recrear para otros/as lectores/as el mundo de ficción conocido a través de la lectura (un cuento tradicional conocido, una nueva versión de un cuento tradicional, un episodio de la novela que se lee, un cuento en torno a un personaje sobre el que se ha leído, un cuento relacionado con la obra de un/a autor/a conocido/a).** • Plantearse y sostener un propósito para la escritura del cuento y tener en cuenta al destinatario. • Anotar algunas decisiones como guía o plan de la historia. • Pensar cómo se va a escribir, es decir, la forma en que se expresará cada idea. • Recurrir a escrituras intermedias realizadas a partir de la lectura (argumento de la obra, caracterización de personajes, inicios y finales, etc.) como insumos que permitan decidir qué se va a escribir. • Revisitar las distintas versiones de la obra leída para resolver dudas al escribir. • Revisar las distintas versiones durante el proceso de escritura hasta lograr el texto final. • Dictar a otro/a un texto. • Diferenciar entre lo dicho y lo dictado.
	Escritura de los/las niños/as por sí mismos/as en torno a lo literario (caracterizaciones de los personajes, descripciones de los espacios en que transcurren las historias, escritura de canciones, poemas breves y rimas). • Plantearse y sostener un propósito para la escritura. • Pensar cómo se va a escribir, es decir, la forma en que se expresará cada idea. • Revisar lo que se escribe durante el proceso de escritura.

Escuchar, hablar, leer y escribir para conocer

Mientras los niños y las niñas acceden a saberes propios de otros ámbitos de conocimiento, aprenden a interactuar como hablantes, oyentes, lectores/as y escritores/as, desarrollando prácticas específicas de oralidad, lectura y escritura. Por ejemplo, mientras aprenden sobre las características de los seres vivos o sobre los insectos a partir de algún suceso en la huerta del Jardín, participan de una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas de oralidad, lectura y escritura con claros propósitos sociales.


Ambiente Natural y Social

Por un lado, aprenden prácticas de oralidad específicas, tales como describir lo que han observado, realizar inferencias a partir de las observaciones, comentar interpretaciones sobre las observaciones o las lecturas de información, interrogar a distintos informantes mediante encuestas o entrevistas, elaborar preguntas tomando en cuenta lo que saben y lo que no acerca de algo, justificar los hallazgos, explicar resultados de una indagación, narrar acontecimientos, entre otras. Por otro, aprenden a explorar textos para seleccionar los que aportan la información buscada, a leer para localizar datos específicos en los materiales seleccionados, a tomar notas para guardar memoria de los hallazgos que resultan más relevantes, a leer para ampliar la información o para encontrar respuestas a interrogantes específicos, a elaborar textos o preparar exposiciones para comunicar los resultados de las indagaciones. Es decir, profundizan algunas prácticas de lectura y escritura que se ponen en juego cuando se conoce sobre un tema.



Los niños y las niñas registran la información sobre las plantas relevada a partir de una observación.

De la misma forma, aprenden a leer y escribir los textos específicos, que se caracterizan por la exposición de datos y las explicaciones significativas de un determinado campo disciplinar; la presencia de sectores que ofrecen señales o indicadores de organización que son útiles para anticipar que allí debe decir algo en relación con lo que están buscando (títulos, subtítulos, imágenes, números, íconos, asteriscos, diagramas, cuadros, resaltados, colores, tamaños, etc.); la organización por temas, por orden alfabético o cronológico; la presencia de índices de distinto tipo y la utilización de un vocabulario específico.

Para que los niños y las niñas se apropien progresivamente de las Prácticas del Lenguaje en este ámbito «Escuchar, hablar, leer y escribir para conocer», se desarrollan en las salas diversas situaciones de enseñanza:

- la participación de las exposiciones de la/el docente sobre los temas abordados;
- la lectura a través de la/el docente de materiales informativos en diversos formatos;
- la exploración de materiales informativos (tanto para decidir cuáles contienen información pertinente como para localizar alguna información específica);
- la producción de escrituras —a través de la/el docente y de los/las niños/as por sí mismos/as— para registrar la información y reelaborar el conocimiento;
- la elaboración de textos —a través de la/el docente y de las niñas y los niños por sí mismas/os— que permitan compartir el conocimiento alcanzado con otros/as lectores/as;
- la entrevista a especialistas;
- las visitas a museos, exposiciones, plazas y otros espacios;
- la video-audición de documentales y otros materiales audiovisuales.

Contenidos	
Prácticas de oralidad	• Elaborar preguntas para orientar las exploraciones, indagaciones y observaciones con el objetivo de recabar información acerca de un tema que se pretende conocer. • Designar y describir objetos, personas, fenómenos y procesos. • Narrar y comentar hechos pasados o presentes. • Explicar hechos, acontecimientos y transformaciones a partir de la recolección de datos y de la lectura y el registro de la información. • Escuchar una exposición de la/el docente. • Exponer hallazgos sobre un tema de interés. • Escuchar grabaciones de diferentes programas de radio y mirar videos informativos. • Escuchar, intercambiar y debatir ideas sobre un tema de interés. • Realizar entrevistas.

Contenidos	
Prácticas de lectura	**Lectura a través de la/el docente de notas, artículos expositivos y noticias en soporte papel y en pantalla sobre temas de interés para el grupo.** • Escuchar la lectura de textos expositivos sobre temas de estudio que no estén necesariamente dirigidos a los niños y a las niñas. • Comentar a medida que la/el docente lee, lo que se entiende y lo que no. • Hacer preguntas sobre lo que se escucha leer o se ha escuchado leer. • Ampliar la información obtenida consultando diversas fuentes en otros textos o materiales audiovisuales. • Decidir de manera colaborativa —docente y grupo de la sala— qué información es pertinente o más relevante para dejar registrada en función del tema y de los propósitos de lectura. • Interpretar los vocablos específicos de los campos y de las disciplinas.
	Lectura compartida para buscar información con las compañeras, los compañeros y la/el docente, en soporte papel y en medios digitales. • Explorar en pequeños grupos diversos materiales de lectura para decidir en qué soporte se puede encontrar la información que se necesita: enciclopedias, fascículos, revistas, diarios, internet. • Apoyarse en fotografías, ilustraciones y otro tipo de imágenes para anticipar dónde buscar la información. • Realizar anticipaciones sobre qué dice y verificarlas a partir de diversos índices (por la imagen, por la información que provee el texto), descartarlas o confirmarlas. • Solicitar a la/el docente o a otro/a lector/a más experto/a, la lectura de una parte específica de un texto para revisar las anticipaciones. • Explorar y localizar informaciones específicas en los materiales seleccionados. • Pensar colaborativamente palabras clave para escribir en el buscador de internet, en relación con el propósito de la búsqueda, ensayando distintos tipos de búsquedas colectivas. • Decidir, con intervención de la/el docente, qué sitio web leer y cuál descartar a partir de los criterios de pertinencia y confiabilidad. • Guardar memoria de las consultas cuando resulta pertinente.

Contenidos	
Prácticas de escritura	**Escritura de los/las niños/as por sí mismos/as, en parejas o en pequeños grupos, para registrar, reelaborar y construir conocimiento.** • Producir textos escritos —con orientación de la/el docente— para registrar datos relevantes obtenidos en las fuentes exploradas o a partir de la exposición de la/el docente, la proyección de videos u otras fuentes. Producir textos gráficos (dibujos, gráficos) para registrar información relevada.
	Escritura de textos a través de la/el docente o de las niñas y los niños por sí mismas/os, para comunicar lo aprendido: murales informativos, infografías, folletos, fichas. • Planificar junto con el/la docente los textos. • Decidir qué información se va a incluir según el propósito y los destinatarios. • Organizar en los textos la información de acuerdo con los conocimientos que se tiene de la estructura de textos leídos similares al que se está produciendo: títulos, subtítulos, cuadros o imágenes con epígrafes. • Emplear el léxico adecuado utilizando palabras o frases incorporadas a través de las lecturas.

Orientaciones para la enseñanza

Enseñar Prácticas del Lenguaje supone analizar y diseñar propuestas de enseñanza que toman como referencia las prácticas sociales, es decir, lo que hacen los/las hablantes, oyentes, lectores/as y escritores/as fuera del ámbito escolar, en la vida social.

Tomar como referencia las prácticas socioculturales de oralidad, lectura y escritura implica resignificarlas para ajustarlas a la realidad de la práctica escolar y a los propósitos didácticos que se promueven. ¿Cómo hacer para que los alumnos y las alumnas se apropien de las prácticas del lenguaje que se desarrollan en los diferentes ámbitos?

Criterios que fundamentan la propuesta

El recurso más importante para que las/los alumnas/os se apropien progresivamente de las prácticas de oralidad, lectura y escritura en los tres ámbitos es adoptar en la planificación de la enseñanza los siguientes criterios:

- *Diversidad*. Implica hablar y escuchar, leer y escribir una variedad de textos; supone la necesidad de reconocer la diversidad de problemas que debe enfrentar un/a escritor/a cuando produce un texto, de interpretaciones que la lectura puede suscitar, de usos lingüísticos y su sensibilidad a los diversos contextos sociales, propósitos comunicativos, participantes, relaciones sociales. La diversidad implica, entonces, una multiplicidad de aspectos como los siguientes:
    - » contextos de uso (más formales e informales);
    - » propósitos comunicativos (vinculados con las prácticas sociales);
    - » textos (géneros, subgéneros, autores/as, temáticas, etcétera);
    - » roles de los participantes (lector/a, escritor/a, dictante, revisor/a, etcétera);
    - » organización de la clase (parejas, pequeños grupos, colectiva e individualmente);
    - » modalidades que orientan la organización de los contenidos para enseñarlos (actividades habituales, secuencias didácticas, proyectos);
    - » situaciones de enseñanza (escuchar leer, leer por sí mismos/as, escribir, copiar, revisar, narrar, etcétera).

La docente propone a los/las niños/as, con continuidad, situaciones de lectura por sí mismos/as.

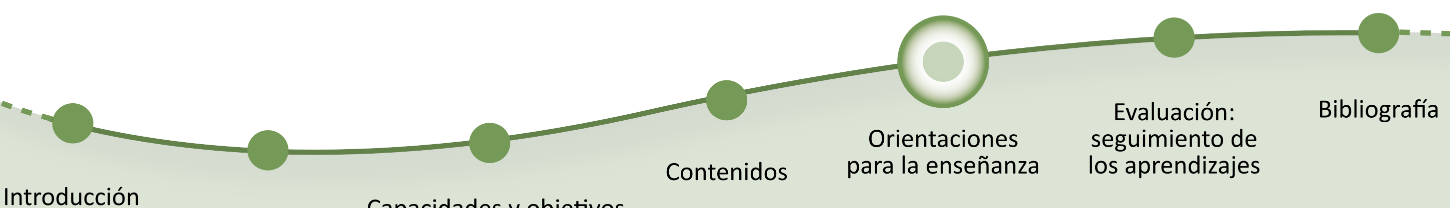
- *Continuidad*. La planificación a lo largo del año debería garantizar la diversidad mencionada en el punto anterior. Esto no significa llevar adelante muchas prácticas de lectura y de escritura distintas y variar sin motivo. Por el contrario, dado que, además de la diversidad, el otro criterio central para planificar es asegurar la continuidad de la lectura y la escritura en toda la escolaridad, es importante generar una base sólida de prácticas sobre las que se vuelva en distintas situaciones, con distintos propósitos y diversos recursos del lenguaje. Para que los alumnos y las alumnas aprendan dichas prácticas, es necesario que sean sostenidas durante el año en distintas situaciones.

- *Progresión*. Las prácticas de oralidad, lectura y escritura necesitan continuidad y una cierta progresión de presentación para ser comunicadas a los alumnos y las alumnas en su complejidad y significatividad. Progresión en la enseñanza significa que se requiere de ciertas condiciones previas para que las niñas y los niños puedan ejercer las prácticas de oralidad, lectura y escritura con creciente autonomía, por ejemplo: para escribir cuentos de un género particular es preciso haberlos leído intensamente; para leer solos/as es necesario haber participado de situaciones colectivas mediadas por un/a lector/a más experto/a (docente, bibliotecario/a, persona adulta invitada) en las que no solo se escuchó leer, sino también se conversó sobre lo leído, se confrontaron opiniones y se aportaron otros datos de contexto para entender lo leído.

- *Frecuencia*. La diversidad, la continuidad y la progresión exigen una cierta frecuencia o asiduidad de realización (una, dos, tres veces por semana, todos los días) para favorecer la apropiación de la lectura y de la escritura como prácticas sociales. Atender a la frecuencia y a la continuidad de las prácticas de oralidad, lectura y escritura no significa repetición sino variación. Se trata de generar en la sala y en el Jardín una diversidad de situaciones que se sostengan en el tiempo y les propongan a los alumnos y a las alumnas desafíos progresivos como lectores/as y escritores/as.

- *Alternancia*. Este es otro criterio para tener en cuenta. Por ejemplo, en una secuencia de lectura es esencial la alternancia entre situaciones de lectura a través de la/el docente y situaciones de lectura de las alumnas y los alumnos por sí mismas/os, pues ambas son centrales en la formación de los niños y las niñas como lectores/as y cumplen distintos propósitos didácticos: la conformación de una comunidad de lectores/as en el aula y el avance de cada niño y niña como lector/a.

- *Simultaneidad*. No solo a través de la alternancia se articulan las distintas situaciones de enseñanza, también es posible en un mismo momento del año desarrollar dos prácticas simultáneas. Por ejemplo, en una sala de 4 años, los alumnos y las alumnas leen por sí mismos/as canciones y otros textos breves que saben de memoria en el marco del proyecto de producción de un cancionero. Simultáneamente, participan en situaciones de lectura mediada por



la/el docente en la biblioteca del aula o del Jardín. La simultaneidad también es un criterio central para cumplir con los diversos propósitos de enseñanza y promover distintas modalidades de lectura y escritura aprovechando al máximo el tiempo escolar.

Las modalidades de organización didáctica

La enseñanza de las prácticas de oralidad, lectura y escritura se organizan a lo largo del año y de la escolaridad a través de diversas modalidades didácticas tales como unidades didácticas, proyectos, secuencias y otras actividades habituales que aseguran la continuidad de acciones y la profundización de contenidos y permiten coordinar proyectos didácticos realizables a corto, mediano o largo plazo con propósitos comunicativos compartidos con los niños y las niñas.

La docente propicia la interacción entre los/las niños/as y provee información sobre la escritura.

- Los *proyectos* persiguen la realización de propósitos específicos que tienen sentido desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas porque implican la elaboración de un producto para un destinatario real: recopilar juegos de diferentes tiempos y culturas, seleccionar canciones preferidas y armar una carpeta para reproducir en la *tablet*, organizar una campaña de cuidado del ambiente en el Jardín, producir recomendaciones o *booktrailers*. Pueden ser de corta, mediana o larga duración, ser exclusivos de Prácticas del Lenguaje o vincularse con otros ejes de experiencias. Esta modalidad organizativa contribuye a que la lectura y la producción de textos tengan lugar dentro de una situación comunicativa que les otorga sentido.
- Las *secuencias* son modos de organizar las actividades con un fin durante un tiempo relativamente restringido y no tienen un producto de circulación social como los proyectos. La lectura de una novela o son ejemplos de secuencias.



- Las *actividades habituales* se desarrollan cotidianamente a lo largo de todo el ciclo lectivo, con diferentes niveles de profundización y complejidad. Entre ellas se incluyen, por ejemplo, la lectura de cuentos, de diarios y revistas, y la confección de agendas de lectura, calendario, registro meteorológico, entre otros ejemplos.

Situaciones de enseñanza fundamentales

Para la formación de los niños y las niñas como lectores/as y escritores/as se proponen, dentro de la sala y de manera sostenida a lo largo del año escolar, situaciones de enseñanza que resultan fundamentales:

- La lectura y la escritura a través de la/el docente.
- La lectura y la escritura de los niños y las niñas por sí mismos/as.
- Los intercambios orales entre lectoras/es y escritoras/es.

Las situaciones de *lectura y de escritura a través de la/el docente* focalizan de manera privilegiada en aspectos que se vinculan con el lenguaje escrito. A través de la lecturadocente, desde el inicio de la escolaridad, los alumnos y las alumnas tienen oportunidad de conocer géneros y autores/as que no podrían leer por sí mismos/as. En la *situación de escritura a través de la/el docente,* las alumnas y los alumnos asumen el rol de productoras/es de un escrito. Al participar del proceso de producción es necesario planificar qué se va a escribir, para quién, con qué propósito, cómo se organiza la escritura, qué léxico se utiliza y revisar constantemente el texto para lograr el efecto deseado en el/la destinatario/a.

La docente propone la copia del nombre propio con diversos propósitos e interviene para que los niños avancen hacia producciones convencionales.

Las situaciones de *lectura y de escritura de los niños y de las niñas por sí mismos/as* los/las enfrentan principalmente al sistema de escritura. Por eso, resulta indispensable crear las condiciones didácticas para promover avances en los procesos de apropiación. Las situaciones de lectura por sí mismos/as invitan a leer textos previsibles (por ejemplo, los textos que se saben de memoria). Así, los niños y las niñas tienen herramientas para coordinar información que el texto y el contexto proveen, anticipar lo que el texto podrá decir y finalmente construir sentido. Las situaciones de

escritura por sí mismos/as exigen la consulta de fuentes de información en la sala (los nombres en el panel de los cumpleaños, los días de la semana y de los meses en el calendario, los títulos de los cuentos en las agendas de lectura) y de otros informantes (compañeros, compañeras y docente). Desde el inicio se propone tanto la escritura de textos despejados como de listas (de personajes, de títulos de cuentos, de juegos para el recreo, de útiles para tener en la cartuchera, etcétera), rótulos y epígrafes, así como de textos más extensos en los que habrá que pensar qué, para qué, para quién y cómo escribir.

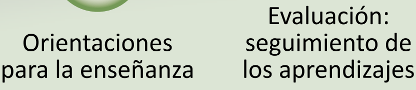
Las situaciones que promueven los *intercambios orales entre lectoras/es y escritoras/es* resultan imprescindibles para que las alumnas y los alumnos aprendan a explicitar lo que piensan, a escuchar a los/las demás, a descentrarse de sus propios puntos de vista para enriquecerse con otras ideas y avanzar en sus conocimientos.

Algunos interrogantes que pueden orientar la planificación de las situaciones de enseñanza

Los proyectos, las secuencias y las actividades habituales...

?

- ¿Permiten que los niños y las niñas se expresen oralmente sin temor, frente a diferentes propósitos, tales como relatar experiencias, solicitar permisos, opinar sobre un tema de interés, argumentar para hacer valer su postura o manifestar un deseo, entre otros?
- ¿Propician que las alumnas y los alumnos escuchen cada vez con mayor interés y respeto, y de manera más prolongada, los relatos y comentarios de los/las demás?
- ¿Posibilitan la construcción, de manera conjunta entre la/el docente y los/las alumnos/as, de un ambiente alfabetizador dentro de la sala, así como la utilización de las fuentes seguras de información para leer y escribir diversidad de textos?
- ¿Permiten que las niñas y los niños puedan leer y escribir con frecuencia el propio nombre, así como el nombre de sus compañeros y compañeras y el de la/el docente, con variados propósitos socialmente significativos?
- ¿Posibilitan la organización de una biblioteca que atienda a las iniciativas e intereses de los niños y las niñas, al mismo tiempo que abra la puerta a nuevas inquietudes?
- ¿Permiten que los/las niños/as aprendan a apreciar la belleza y la inteligencia de ciertos modos de composición, de cierto peculiar ordenamiento de las palabras?
- ¿Permiten que escuchen leer y que lean por sí mismos/as con frecuencia variedad de géneros, temas y autores/as, compartiendo las interpretaciones y los impactos personales que las obras producen?
- ¿Posibilitan que las niñas y los niños elijan libremente qué quieren leer o escuchar leer,



con criterios más literarios, tomando en consideración los textos conocidos; que lean y compartan las elecciones con otros lectores y otras lectoras, recomienden lo que leen y soliciten sugerencias?

- ¿Propician que los niños y las niñas comiencen a atender no solo a la historia contada sino también a cómo está contada y que empiecen a elegir y comprender historias cada vez más complejas?
- ¿Permiten que las niñas y los niños puedan escribir periódicamente, a través de la/el docente, con variedad de propósitos y destinatarios; que revisen sus textos adecuándolos al género y a la situación comunicativa, y que los editen tomando decisiones sobre la tipografía, la diagramación, las ilustraciones, etcétera?
- ¿Promueven que los niños y las niñas puedan escribir, con frecuencia, de la mejor manera que puedan, poniendo en juego sus conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito, y que revisen sus textos a partir de sugerencias de la/el docente de las compañeras y los compañeros y de las fuentes seguras de información presentes en la sala?
- ¿Propician que los niños y las niñas escriban en diversos soportes, analógicos y digitales, tales como el cuaderno, las fichas de préstamo de los libros de la biblioteca, un afiche, el pizarrón, la computadora, la *tablet*, entre otros?
- ¿Posibilitan que los niños y las niñas lean algo que saben o piensan que está escrito, poniendo en juego sus propias interpretaciones y que puedan relacionar las informaciones que el texto y la situación de lectura proveen?
- ¿Propician que las niñas y los niños lean para buscar y obtener información de un tema de interés en diversos tipos de bases de datos, en papel o en pantalla; que compartan sus hallazgos con los compañeros y compañeras; y que escriban para guardar memoria de los hallazgos?
- ¿Fomentan el respeto de todos/as hacia las escrituras y las interpretaciones de los/las demás para que los alumnos y las alumnas se atrevan a escribir y a leer según sus conceptualizaciones?
- ¿Propician el trabajo en parejas para que los niños y las niñas debatan sobre lo que escriben, asumiendo, en diversas oportunidades, el rol de el/la escritor/a, el/la revisor/a y el/la dictante?

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

El seguimiento de los aprendizajes requiere poner en primer plano las condiciones brindadas por la enseñanza.

Los puntos de partida de los niños y las niñas de un grupo respecto de sus prácticas de oralidad, lectura y escritura suelen ser muy diversos: varían según el grado de utilización previa de la lengua oral y escrita, es decir, según los usos que de ella se hacen en la comunidad de origen. Evaluar sus progresos implica apreciar los conocimientos adquiridos en función de sus puntos de partida, no solo en dirección a aquello que se espera sino también en relación con su situación inicial.

Por este motivo, la/el docente planifica y desarrolla situaciones dentro de la sala para conocer en qué momento del proceso de aprendizaje están sus alumnos y alumnas al comenzar el ciclo lectivo. Con esta información planifica la enseñanza e introduce los elementos necesarios para que todos/as puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos. Solo de esta manera genera las condiciones necesarias para democratizar las prácticas de oralidad, lectura y escritura.



La docente planifica y desarrolla diversas situaciones didácticas para conocer los desempeños de los/las niños/as.

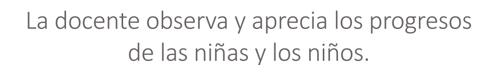
Los parámetros que considerar, al evaluar, se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. En cada proyecto, secuencia y actividad habitual planteados en las propuestas de enseñanza se incluyen indicadores de avance de los niños y las niñas en esas situaciones de oralidad, lectura, y escritura. Estos indicadores darán pistas valiosas a los/las docentes para la evaluación de los alumnos y las alumnas. Es importante tomar en cuenta que un

mismo indicador puede tener sentidos diferentes. Por ejemplo, si un niño o una niña recurre a diversos portadores de texto para buscar cómo se escribe una palabra o parte de una palabra para reproducirla en el texto que se está escribiendo, esto representa indudablemente un progreso cuando quien lo hace es un niño o una niña que hasta ese momento utilizaba un repertorio muy limitado de letras (las de su nombre, por ejemplo) para producir cualquier escritura. Sin embargo, este mismo comportamiento tendrá un valor muy diferente cuando se trata de un/a niño/a que habitualmente se limita a copiar y no se atreve a producir por sí mismo/a ninguna escritura, ya que en este caso —lejos de representar un progreso— pondrá en evidencia una vez más la necesidad de construir intervenciones didácticas que lo/la ayuden a poner en acción al escribir lo que ha aprendido en situaciones anteriores y a confiar en sus propias posibilidades como productor/a de escrituras.

Al reconocer que un mismo comportamiento puede revestir sentidos tan diferentes, se pone en evidencia una vez más la necesidad de evaluar los progresos de cada niña y niño en relación con sus propios conocimientos y estrategias anteriores.

La *observación* y el *registro* son instrumentos esenciales para establecer los progresos realizados por las niñas y los niños. Se trata de la observación y el registro de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de las alumnas y los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño y niña como lector/a y escritor/a y, en general, como practicante del lenguaje.

Esta tarea resulta posible cuando se centra la observación en las actividades desarrolladas en grupos pequeños, en los cuales es posible apreciar el desempeño de cada niño y niña. Recopilar producciones de los alumnos y las alumnas para comparar las realizadas en diferentes situaciones y momentos del año escolar es un recurso que puede aportar información relevante en relación con los progresos en la escritura. Esas producciones podrán formar parte del portafolio que armarán y compartirán con otros/as.


La docente observa y aprecia los progresos de las niñas y los niños.

El proceso de evaluación se realiza, entonces, fundamentalmente a través del análisis de lo sucedido en las situaciones de aprendizaje. Incluir la participación de las niñas y los niños como sujetos de la evaluación hace posible tomar en cuenta sus puntos de vista. Por ejemplo, los trabajos realizados por parejas o pequeños grupos —ya sea en el marco de los proyectos, de actividades permanentes o de otras secuencias de actividades— pueden ser evaluados no solo por el/la docente, sino también por los miembros del pequeño grupo, tomando en cuenta la contribución de cada uno/a a la tarea compartida, la responsabilidad y el esfuerzo puestos en juego, los aprendizajes logrados y las dificultades enfrentadas. Es así como los niños y las niñas irán construyendo progresivamente criterios para identificar sus propios aprendizajes como practicantes del lenguaje y como miembros de grupos de trabajo.

Los niños y las niñas escriben en pequeños grupos, compartiendo y confrontando sus puntos de vista.

Coordinar los puntos de vista de quienes están involucrados en la enseñanza y el aprendizaje es dar un paso decisivo hacia una mayor objetividad en la evaluación.

Además de recoger y reelaborar elementos fundamentales en relación con el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, el proceso de evaluación así concebido permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar la enseñanza.

Indicadores de los avances de las niñas y de los niños

Si se dedica tiempo didáctico suficiente a lo largo del ciclo lectivo, de manera intencional y sistemática, y si se propician condiciones para que las niñas y los niños escuchen a sus pares y se expresen oralmente, lean y escriban (por sí mismas/os y a través de la/el docente), se espera que se produzcan las siguientes prácticas.

Hablar, leer y escribir en la cotidianeidad de la sala

Se espera que los niños y las niñas:

- Escuchen y produzcan oralmente relatos de las experiencias, comentarios, consignas, opiniones, argumentaciones, durante períodos cada vez más largos.
- Lean su propio nombre con variados propósitos socialmente significativos.
- Escriban su propio nombre.
- Lean otros nombres propios.
- Escriban otros nombres propios.
- Lean diversos textos de uso frecuente en la sala avanzando hacia la lectura convencional.
- Escriban estos textos avanzando hacia la escritura convencional.
- Escuchen leer y escriban a través de la/el docente diversidad de textos que hacen al trabajo cotidiano en la sala (notas, invitaciones, solicitudes, instructivos, etcétera).

Conversar, leer y escribir en torno a la literatura

Se espera que los niños y las niñas:

- Sigan la lectura de la/el docente por lapsos cada vez más prolongados.
- Anticipen lo que se va a leer, considerando lo que se conoce del género, del tema o de los personajes.
- Opinen sobre las obras leídas y escuchen las opiniones del grupo.
- Soliciten a la/el docente relecturas para controlar las interpretaciones.
- Decidan con mejores criterios qué desean leer o escuchar leer.
- Establezcan cada vez más relaciones entre los textos leídos.
- Recurran a la biblioteca de la sala para solicitar en préstamo textos en papel y en soporte digital que desean leer.
- Compartan con otros lo que leyeron y recomienden las obras.
- Produzcan diversos textos en torno a lo literario con diferentes propósitos y destinatarios, atendiendo al proceso de planificación, textualización y revisión.
- Tomen decisiones respecto de la edición de los textos en soporte digital y en papel (inclusión de ilustraciones, de imágenes, qué tipografía utilizar, etcétera).
- Lean por sí mismos/as textos en torno a lo literario, estableciendo relaciones cada vez más ajustadas entre lo que se sabe o se piensa que el texto dice y la escritura en sí misma.
- Escriban por sí mismos/as los textos en torno a lo literario, utilizando cada vez con mayor pertinencia el repertorio de letras conocidas, ampliándolo o recurriendo a fuentes de información disponibles en la sala.

Escuchar, hablar, leer y escribir para conocer

Se espera que los niños y las niñas:

- Exploren materiales escritos para buscar información sobre varios temas de interés, apoyándose en diversos indicadores.
- Decidan con mayor pertinencia cuáles de los textos hallados son mejores para los propósitos de la búsqueda.
- Comiencen a reconocer los textos en papel y en pantalla en los que pueden encontrar información sobre los temas de interés.
- Localicen, con ayuda de la/el docente, las informaciones en los textos, a partir de la lectura de títulos, subtítulos, recuadros, índices alfabéticos y temáticos.
- Busquen la mejor manera de registrar por escrito (en cuadros comparativos, esquemas, listados, etcétera) lo recabado a partir de la lectura de diferentes fuentes.
- Preparen y sostengan breves exposiciones orales para comunicar lo aprendido.
- Lean por sí mismos/as textos para conocer, estableciendo relaciones cada vez más ajustadas entre lo que se sabe o se piensa que el texto dice y la escritura en sí misma.
- Escriban por sí mismos/as los textos para conocer, utilizando cada vez con mayor pertinencia, el repertorio de letras conocidas, ampliándolo o recurriendo a fuentes de información disponibles en la sala.

Bibliografía

Bajour, C. (2009). «Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura». *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. *253*.

Bajour, C. (2010). «La conversación literaria». *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. *282*.

Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Carranza, M. (2006). «La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura». *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. *181*.

Castedo, M. (2010). «Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 31(4),* 35-68.

Castedo, M. (2014). «Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización». *Textos de Didácticas de la Lengua y de la Literatura*. *67*, 35-44.

Castedo, M., Molinari, C., Siro, A. y Torres, M. (2001). *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, Argentina: MECyT.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. *22-(1),* 6-23.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Argentina: Comunicarte.

Dirección General de Cultura y Educación (2002). *La lectura en el nivel inicial*. La Plata, Argentina: DGCyE.

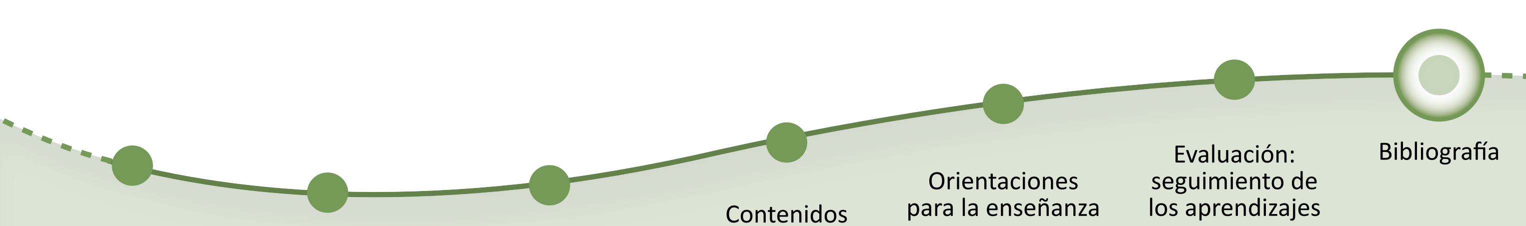
Dirección General de Cultura y Educación (2002). «Enseñar la lengua oral y escrita en el nivel inicial». *Orientaciones Didácticas para el nivel inicial 1ª parte*. La Plata, Argentina: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2003). «La lectura en el nivel inicial». *Orientaciones Didácticas para el nivel inicial 2ª parte*. La Plata, Argentina: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2003). «El álbum de la ropa». *Orientaciones Didácticas para el nivel inicial 3ª parte*. La Plata, Argentina: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2005). «Hablar y escuchar en el jardín de infantes». *Orientaciones Didácticas para el nivel inicial 4ª parte*. La Plata, Argentina: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* La Plata, Argentina: DGCyE.



Dubois, M. E. (2006). «Nuevos enfoques en lectura y escritura». *Sobre lectura, escritura y algo más. Textos en contexto 7.* Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 61-79.

Ferreiro, E. (2001). «Leer y escribir en un mundo cambiante». *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2002). «Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística». Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.

Ferreiro, E. (2004). «Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?». *Actas de las 12.ᵃˢ Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ferreiro, E. (2009). «La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desórdenes con pertinencia». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 30(1),* 6-13.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Grunfeld, D. y Molinari, M. C. (2017). «La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes». *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*. *9(19)*, 31-48.

Grunfeld, D. y Scarpa, R. (2018). «Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil». *Archivos de Ciencias de la Educación*. *12(13),* 13. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *Documento Transversal N.° 1. Alfabetización Inicial. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Nuestra Escuela. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2017). «Enseñar en la diversidad». *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. *28*, 6-17.

Molinari, C. (2002). «Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes». *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto 5*. Buenos Aires: Argentina. 61-77.

Molinari, C. (2014). «Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa». *In-fan-cia -Educar de 0 a 6 años. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*. *147*, 27-33.

Molinari, C. y Brena G. (2018). «Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema». *Enredarnos, 1.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Luján. 27-48.

Molinari, C. y Corral A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata, Argentina: DGCyE.

Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). «Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora». *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. *2*, 18-30.



Molinari, C. y otros (2007). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata, Argentina: DGCyE.

Molinari, C. y Siro, A. (2004). *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Buenos Aires, Argentina: Programa de Ayuda a Escuelas Rurales. Fundación Bunge y Born y Fundación Perez Companc.

Montes, G. (2007). La gran ocasión. Conferencia, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina: MECyT.

Nemirosky, M. (2004). ¿*Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños*? *Tres experiencias en el aula*. Madrid, España: Centro de Innovaciones Educativas, FUHEM.

Nemirosky, M. (2006). «¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?». *Cero en Conducta*. *21(53)*. México. 5-21.

Perelman, F. (coord.) (2010). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Perelman, F. y Estévez, V. (2008). «¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual?». *Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura. 29(3)*. 44-55.

Perelman, F. y Estévez, V. (2014). *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Vernon, S. (2004). «¿Qué tanto es un pedacito? Análisis que los niños hacen de las partes de la palabra». Pellicer, A. y S. Vernon (coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela.* Ciudad de México, México: SM.

Notas

[1] Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México DF, México: Siglo XXI Editores.

[2] GCABA. Diseño Curricular. Prácticas del Lenguaje. Primer Ciclo. Escuela Primaria. (2019). Ministerio de Educación e Innovación.

PENDIENTE



Educación Musical



Introducción

La Educación Musical forma parte del desarrollo integral de niñas y niños, constituye una necesidad del ser humano, una forma de expresión y comunicación; por eso es tan importante garantizar su presencia desde los primeros años de escolaridad.

En las últimas décadas, la música y el sonido ampliaron sus fronteras en las prácticas artísticas contemporáneas. El sonido no solo abarca la música, también incluye formas de producción, apreciación y creación musical integradas a otros lenguajes y formatos, como la realización audiovisual, la radio, la danza, la poesía, las instalaciones y las esculturas sonoras, entre otras.

La Educación Musical no está exenta de las nuevas perspectivas que comprenden el sonido, la escucha y el lenguaje musical. Estos aspectos se desarrollan a través del vínculo que el/la docente establece con sus alumnos/as y su relación con el conocimiento del sonido y el lenguaje musical al integrarse a la percepción, la expresión y la creatividad.

Esta propuesta sobre la Educación Musical no plantea solamente qué enseñar, sino que fundamentalmente resignifica las experiencias y los sentidos de las prácticas en la sala interpelando el *cómo* y el *para qué* de las propuestas pedagógicas, destacando la vivencia y el disfrute como partes esenciales de estas. La Educación Musical aporta un valor sustancial al desarrollo de capacidades tales como la colaboración con otros/as, la iniciativa y la resolución de situaciones y juegos que presenten un desafío creativo para las niñas y los niños. Estas capacidades son entramadas de manera integral con los saberes y los contenidos musicales que se propone enseñar.



El docente despierta el interés de los niños y las niñas a partir de imágenes con diversos instrumentos musicales.

El proceso de aprendizaje musical contempla el diseño de experiencias de naturaleza vivencial, en las que *el hacer* es un medio privilegiado

para conocer el sonido y la música. La música se hace con otros y otras; esto implica interactuar y participar en experiencias musicales que construyan lazos afectivos y de cooperación entre las niñas y los niños. Para que esto suceda es necesario planificar actividades creativas y lúdicas que faciliten el vínculo y el intercambio entre pares y con la/el docente. En ese sentido, la intervención del maestro o de la maestra abarca la planificación, la puesta en común, las preguntas e indagaciones que realiza para el aprendizaje con el propósito de vivenciarlo.

A partir de la exploración de diferentes cotidiáfonos, niños y niñas descubren nuevos sonidos.

Al conocer y aprender el sonido y los elementos del lenguaje musical, se favorece la expresión, la creatividad y la comunicación; estos aspectos involucran la memoria afectiva y el descubrimiento del mundo sonoro.

Un aspecto para destacar es el valor del lenguaje musical que se representa en las diversas maneras de pensar y organizar el material sonoro. Si los/las docentes son conscientes de las percepciones y de la información sonora que llegan a los sentidos, verán que cada niño y niña, en función de su modo personal de percibir los sonidos, interpreta y contextualiza las señales del mundo que lo/la rodea. Esto involucra la escucha creativa y activa al reconocer y comprender tanto el sonido de la palabra hablada y cantada, como los sonidos de su entorno y los instrumentos interpretados.

De esta manera, resulta fundamental sensibilizar a los niños y las niñas sobre el mundo sonoro y, para eso, propiciar el reconocimiento de las diferentes expresiones musicales con el fin de ampliar y enriquecer su repertorio cultural. En ese sentido, el Jardín asume el compromiso de ofrecer una educación que aporte vivencias musicales que se enriquezcan a través del diálogo con la comunidad y las familias en proyectos compartidos. Cuando el/la docente integra las expresiones culturales de la comunidad, sus cantos, danzas, poesías, cuentos, etcétera, se nutren y amplían las experiencias musicales de la sala. Así, la educación se piensa a partir de un desarrollo integral con el contexto al cual pertenece ampliando su intencionalidad pedagógica.



Este capítulo alienta el diseño de experiencias que habiliten la exploración, el descubrimiento y la interpretación del entorno sonoro y cultural actual a partir de actividades diversas y plurales que promuevan el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad personal y colectiva de niñas y niños en un marco de socialización, de la mano de un/una docente que pregunta, señala, muestra.



Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Promover la exploración sensorial y perceptiva valorizando la escucha consciente del entorno sonoro.
- Generar las condiciones para la expresión y la creación de sonidos a partir de estrategias diversas que favorezcan el conocimiento del mundo sonoro y el lenguaje musical.
- Proponer actividades sonoras y musicales que contemplen e integren sus aportes, ideas e intereses, y que favorezcan el despliegue de su imaginación.
- Enriquecer el repertorio musical integrando las expresiones culturales locales, regionales y globales, incluyendo el bagaje cultural de las familias.
- Propiciar el vínculo con su entorno natural a través de la observación y la contemplación de fenómenos sonoros que se producen en su contexto.
- Ofrecer diversas maneras para expresarse utilizando todos los soportes comunicativos, tecnológicos y creativos de los que se disponga en el medio como recursos para el aprendizaje.
- Planificar actividades musicales vivenciales que contemplen la integración y la articulación con otros lenguajes artísticos y otras disciplinas.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Educación Musical, como en cada capítulo de los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Expresar ideas y sentimientos a través de los sonidos y del lenguaje musical. • Apreciar las cualidades del sonido imitado o reproducido con la voz, con objetos sonoros o instrumentos. • Desarrollar las posibilidades expresivas de la voz desde un repertorio diverso de canciones. • Reconocer los sonidos del entorno, el ambiente natural y urbano y nombrarlos con la voz. • Asociar sonidos con los modos de producirlos, tanto instrumental como vocalmente. • Apreciar y escuchar músicas de diferentes estilos, géneros y épocas. • Reconocer los componentes del lenguaje musical en la expresión de ideas musicales. • Aproximarse al uso de dispositivos tecnológicos que permitan grabar y reproducir sonidos del entorno sonoro para comunicar ideas musicales.
Curiosidad por aprender	• Manifestar actitudes de interés y entusiasmo por la actividad musical. • Explorar las posibilidades sonoras del propio cuerpo y del de los/las demás, de objetos sonoros e instrumentos musicales para descubrir nuevos modos de producir y organizar sonidos. • Improvisar y crear paisajes sonoros, canciones e instrumentaciones.

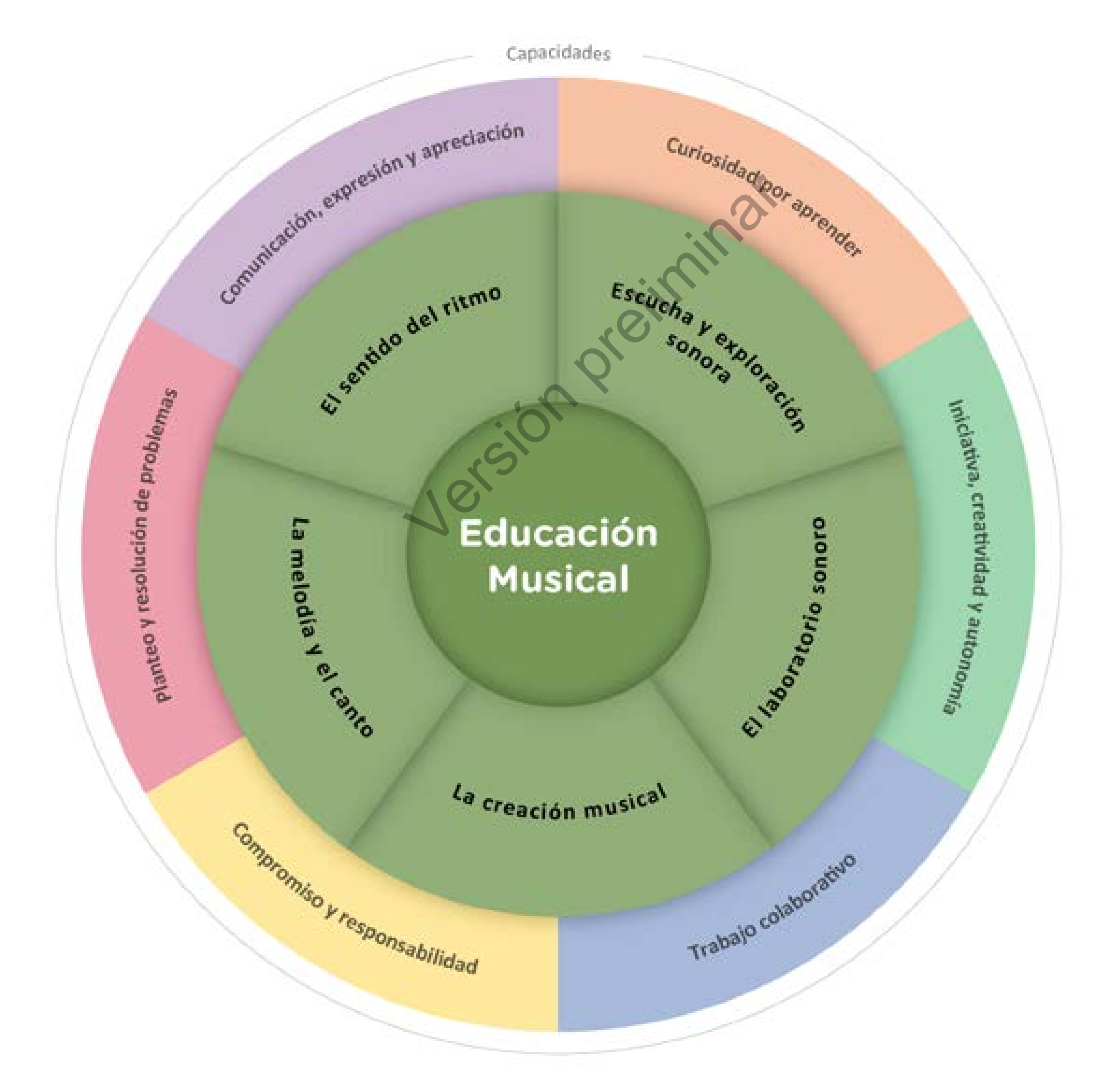
Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Explorar y experimentar con diferentes materiales sonoros, manifestando interés y disfrute. • Proponer ideas para acompañar actividades musicales diversas, canciones, cuentos, poesías. • Manifestar gustos personales por la ejecución de determinados instrumentos y estilos musicales. • Ejecutar diferentes tipos de instrumentos, convencionales y no convencionales con el fin de acompañar músicas de diversos estilos, carácter y tempos. • Distinguir y expresar el carácter y el tempo de las formas musicales a través de acompañamientos e instrumentos. • Intervenir en las creaciones musicales e improvisaciones a partir de la producción y de la organización de sonidos en el tiempo. • Explorar las distintas posibilidades expresivas e interpretativas de la voz hablada y cantada, incluyendo sonidos onomatopéyicos. • Expresar emociones y percepciones a través de movimientos corporales no estereotipados que representen la afectividad en relación con la música y el sonido.
Trabajo colaborativo	• Compartir actividades y juegos con los/las demás en un clima de respeto y valoración por las diferencias en actividades vocales y de ejecución instrumental, entre otras. • Participar activamente en las dinámicas grupales y en las actividades musicales (interpretación, improvisación o creación) y lograr la concreción de metas. • Contribuir a escuchar a los/las demás e interactuar con distintas ideas en las actividades en común.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Compromiso y responsabilidad	• Asumir actitudes de cuidado de la propia voz, de sí mismo/a, de los/las demás, de los materiales y del entorno. • Valorar diferentes expresiones musicales, rimas, cuentos o relatos musicales, canciones, trabalenguas, juegos de palabras. • Reconocer aquellos sonidos que perjudican la salud auditiva, tanto propios como del entorno. • Participar en la construcción de acuerdos grupales que contribuyan a la convivencia y al uso de materiales y espacios comunes. • Reconocer y memorizar canciones de diferente carácter, género y estilo; rimas y juegos musicales.
Planteo y resolución de problemas	• Resolver situaciones creativas musicales que impliquen combinar e interrelacionar sonidos para elaborar posibles soluciones.

Contenidos

Los contenidos de Educación Musical se presentan en cinco bloques; sin embargo, dicha organización no supone una secuencia o progresión que seguir. El/la docente podrá seleccionar los contenidos intencionalmente de acuerdo con la propuesta didáctica que planifique y las capacidades que espera que los alumnos y las alumnas pongan en juego:

- Escucha y exploración sonora.
- El sentido del ritmo.
- La melodía y el canto.
- La creación musical.
- El laboratorio sonoro.



Escucha y exploración sonora

Los contenidos de este bloque son:



- La escucha y el sonido. Tipos de escucha: global y focal.
- La escucha y la interpretación de distintas fuentes sonoras (la voz, los instrumentos musicales, otras fuentes sonoras no convencionales).
- El sonido situado, procedencia y relación con el entorno. Sonidos estacionarios, sonidos en movimiento, sonidos autoproducidos.
- El entorno natural, urbano y social. Aproximaciones al paisaje sonoro.
- La escucha creativa y el clima emocional en la sala.

En este bloque se propone tomar conciencia sobre el acto de escuchar diferenciado del mero acto de oír. ¿Qué significa escuchar? ¿Qué sentido se le otorga a la escucha en la sala y en los diferentes espacios del Jardín? ¿Qué valor adquiere la escucha en la propuesta pedagógica de la/el docente de música? ¿La escucha puede ser concebida como un medio para abordar la dimensión socioemocional del aprendizaje? ¿En qué sentido la escucha puede ser pensada en tanto actividad creativa? ¿De qué manera la/el docente diseña actividades que favorezcan la curiosidad, el descubrimiento y la exploración del entorno sonoro? ¿Cuánto tiempo se dedica a escuchar el entorno?



Una niña lleva su atención a la escucha de un sonido en particular.

A través de diferentes actividades sobre la escucha sensible y singular de cada uno/a, se invita a *escuchar*, es decir, a llevar la atención a los fenómenos sonoros que rodean a las niñas y los niños. Si se reconoce que no existe una única manera de escuchar, es posible proponer modos más globales en los que se aprecia la totalidad, percibir los sonidos más periféricos con una atención flotante diferenciada de la escucha focal que distingue el detalle. Por lo tanto, percibir, atender, descifrar, diferenciar y discriminar los diversos sonidos, sus fuentes, las direcciones y las trayectorias serán algunos de los aspectos por considerar en este bloque.

Esta etapa de sensibilización cobrará sentido si el acto de escuchar resulta una práctica cotidiana. La propuesta es acompañar a los/las niños/as y ofrecer *pistas* para *des-cubrir* y explorar el sonido.

En principio, de manera gradual, mediada y guiada por el/la docente a través de preguntas tales como: «¿Qué escuchan?», «¿Los sonidos son todos iguales?», «¿Dónde encontraron el silencio?», «¿Cuántos cantos de pájaros distintos escucharon en el momento de juego en el patio?», «¿Cuál es el sonido que más les gusta y dónde suena?», «¿Los sonidos se mueven en el espacio?», «¿Cómo pueden señalar con la mano o el brazo el sonido que se mueve?», «¿Cuáles son los sonidos que solo se escuchan en el Jardín?», «Luego de un paseo por el Jardín, ¿cuál fue el sonido más lejano que escucharon?, ¿el más hermoso o el que les gustó más?, ¿y el más aburrido?», «¿Hay sonidos que casi no se escuchan?, ¿cuáles son?», «¿Pueden imaginar un sonido con los ojos cerrados y luego hacerlo con la voz?», «¿Qué sonidos escucharon atrás, arriba o a la derecha?», «¿Pueden decir si hay muchos o pocos sonidos naturales o mecánicos?», «¿Qué sienten cuando escuchan?». Cada una de estas preguntas lleva a profundizar y agudizar el modo de escuchar.

Es posible pensar, además, en actividades que favorezcan vivencias en las cuales se lleve la atención a los fenómenos de la naturaleza, por ejemplo, el sonido de las aves y de otros animales que viven en el barrio, grabaciones de ambientes donde predomina lo natural (bosque, mar, zona rural) o los sonidos que producen los elementos de la naturaleza: aire (viento, trueno, brisa o silbido), agua (gotas, lluvia, agua que corre), fuego (llamas, crepitar del fuego) y tierra (piedras que chocan, maderas).

Ambiente Natural y Social



Cada niño/a escucha las cualidades de los sonidos producidos por los/las compañeros/as.

A partir de la escucha como práctica cotidiana, se pueden realizar imitaciones con la voz, corporizar el sonido, crear climas sonoros e incluso breves composiciones enriquecidas con los sonidos grabados del entorno. Una vía posible para desarrollar la sensibilidad hacia la escucha y el conocimiento del mundo sonoro es proponer salidas a diferentes espacios, tanto del Jardín como de los alrededores, por ejemplo, el patio, la calle donde está el Jardín, una plaza cercana, etcétera.

En este bloque se destacan todas las actividades que favorezcan la curiosidad para percibir y conocer el entorno sonoro. Por lo tanto, escoger lugares específicos del Jardín para escuchar atentamente o realizar un recorrido son maneras de abordar la percepción del sonido y la práctica de la escucha. En ese sentido, reconocer si los sonidos escuchados son emitidos por una fuente estática (timbre del recreo) o en movimiento (un auto o un avión), tanto como identificar si son lejanos o cercanos, o incluso escucharlos en forma simultánea son todas prácticas que ponen en juego los modos de escuchar. Asimismo, en la práctica de la escucha se pueden identificar las cualidades propias del sonido (altura, intensidad, duración, timbre).

Muchas de estas actividades también pueden realizarse a través del registro con un grabador o un celular con el objetivo de recuperar los sonidos escuchados y generar intercambios para describir los sonidos más allá de la fuente que los produce, recordar alguna de sus características, las sensaciones que produce o el lugar donde fueron escuchados. Otra alternativa es registrar los sonidos de un lugar representando los sonidos naturales, mecánicos (máquinas o tecnología) o culturales (banda de una murga, canción o grupo de música) en tarjetas de colores que posteriormente podrán ser ubicadas en un plano de la escuela o un mapa.

Se sugiere enriquecer el diseño de propuestas de escucha creativa y activa de los sonidos, la música y el entorno sonoro en un trabajo conjunto con los otros capítulos del eje Lenguajes Expresivos (Prácticas del Lenguaje, Artes Visuales, Expresión Corporal) así como con otros ejes de experiencias.

El sentido del ritmo

Los contenidos de este bloque son:



- El tiempo musical. Permanencia y cambio, regularidad y ritmo libre.
- Los elementos del ritmo: pulso, acento y subdivisión.
- El ritmo con el propio cuerpo y con instrumentos.
- El ritmo en el lenguaje. Sonidos onomatopéyicos. Rimas y trabalenguas.
- Acciones corporales, patrones y secuencias.


Acompañados/as por sus maestras, niños y niñas se desplazan adecuando sus movimientos al ritmo de la música.

En este bloque se propone abordar el ritmo desde la percepción del ritmo musical y su relación con el tiempo y el movimiento. La percepción del ritmo se reconoce mediante el sistema auditivo y propioceptivo, por lo cual el movimiento corporal en relación con la escucha y los movimientos que producen sonidos son aspectos fundantes en las actividades musicales. Cuando la expresión del movimiento corporal se integra a la música, el aprendizaje y el conocimiento del ritmo musical se vivencian de manera integral.

El desplazamiento libre en respuesta a obras musicales o canciones seleccionadas de diferentes estilos, así como la percepción de diseños melódico-rítmicos en relación con las nociones de espacio total y parcial son un modo de llevar a los/las niños/as a conocer y aprender la dimensión motora del ritmo. En este sentido, proponer movimientos tales como mecerse, saltar, batir, o percutir adecuándolos a la música e incluir desplazamientos en el espacio como caminar, correr y saltar son aspectos que considerar en la propuesta pedagógica.
Tararear, cantar y realizar movimientos al escuchar música es una forma de expresión espontánea sobre el ritmo y las duraciones de los sonidos y los silencios.

Aprender a expresar el ritmo desde el cuerpo y con él, consigo mismo/a y con los/las otros/as lleva tiempo y es necesario que se ofrezcan variadas propuestas para su exploración en la planificación docente. Concebir el ritmo en tanto expresión vital de un movimiento organizado en el tiempo podrá traducirse en movimientos corporales y sonidos producidos por el cuerpo, la voz, los instrumentos adecuados al nivel o cotidiáfonos (aquellos que pueden ser creados a partir de objetos de la vida cotidiana). El uso de claves, maracas, tambores, panderetas, triángulos, platillos, entre otros; instrumentos autóctonos (sonajeros de uñas, silbatos, pincullos, bombo, caja, etc.) o instrumentos cotidiáfonos como llaves, envases y botones, botellas de plástico, chapitas, maderas, etcétera, serán recursos pertinentes para la sala.


Los/las niños/as deben tener oportunidades de tocar, escuchar y disfrutar con instrumentos para aprender a expresar el ritmo.



Una manera de llevar a los/las niños/as a conocer y aprender la dimensión motora del ritmo es proponer movimientos corporales como mecerse, saltar, batir, percutir, adecuando los movimientos del cuerpo al ritmo de la música. También se pueden incluir movimientos que impliquen desplazamientos en el espacio como caminar, correr y saltar (con o sin la utilización de elementos como cintas) a fin de promover la noción de velocidad y tempo musical. Para ello se pueden diseñar actividades que contemplen la percepción y la producción de patrones, por ejemplo, en sonidos regulares y recurrentes bajo un pulso isocrónico periódico (el tic-tac de un reloj, un movimiento pendular, el golpe de un martillo o de un motor) en contraste con ritmos libres, ausentes de una pulsación *a priori*, como la lluvia o una corriente de agua. De esta manera se abordan las nociones de regularidad e irregularidad a través de la percepción y el hacer musical a partir de propuestas que impliquen escuchar, reconocer, discriminar, imitar y producir sonidos.

Por otra parte, discriminar las intensidades de las pulsaciones introduce el acento y la noción de compás. Un compás de 3 o 4 tiempos implica no solo contar el acento y el pulso, sino vivenciar esos elementos del ritmo que representan el compás escuchado. La relación cercana entre ritmo y movimiento involucra una sincronización entre el hacer y el escuchar. Ahora bien, al producir un motivo rítmico o patrón se pueden exploran modos de ejecución como raspar, frotar, golpear, percutir, etcétera. De esta manera las nociones de regularidad e irregularidad se abordan a través de la percepción y la producción musical.

Esta integración del ritmo con el propio cuerpo se desarrolla a través de movimientos simples de imitación al modelo docente que posteriormente se acompañan con instrumentos o con movimientos más libres y expresivos que proponen las niñas y los niños. La relación cercana entre ritmo y movimiento involucra una sincronización en el hacer y el escuchar que se produce cuando se exploran modos de ejecución y producción de sonidos como raspar, frotar, golpear, percutir, etcétera. De esta manera, a partir del movimiento se internalizan el ritmo y el lenguaje musical en concordancia con el desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas de los niños y las niñas.

Otro aspecto para destacar en este bloque es la enseñanza de los patrones rítmicos melódicos presentes en el lenguaje. Estos pueden abordarse a través de rimas, trabalenguas, combinando sílabas o palabras, explorando las posibilidades tímbricas, dinámicas y velocidades, e incluyendo distintas entonaciones. Abordar los patrones rítmicos melódicos presentes en las rimas permite su corporización, por ejemplo, a través de batidas en alguna parte del cuerpo, palmas o con instrumentos. En ese sentido, combinar onomatopeyas, palabras o nombres propios ofrece la posibilidad de crear frases y patrones que posteriormente podrán reproducirse con instrumentos o cotidiáfonos. Es posible también identificar patrones recurrentes en el canto de las aves o de algunos insectos (chicharras) o en máquinas, que podrán ser reconocidos, imitados y, posteriormente, variados.


Prácticas del Lenguaje


Ambiente Natural y Social



La posibilidad de tomar conciencia de las duraciones y la organización de los sonidos en el tiempo puede lograrse a partir de la visualización de los sonidos en una pizarra utilizando colores, puntos, rayas o bloques. Esto permite una posterior lectura, y la reproducción e interpretación.

Es importante favorecer un enfoque integrador y vivencial del ritmo musical, ligado al vínculo que establecen los niños y las niñas, tanto con la música como con el/la docente y con sus compañeros/as. Es decir, el ritmo no se concibe solamente en su relación con la percepción del tiempo, la organización y la percepción de los sonidos, sino también en sus aspectos expresivos en relación con el movimiento y el cuerpo.

La melodía y el canto

Los contenidos de este bloque son:

- El conocimiento de la voz.
- El canto grupal como expresión cultural.
- La invención y la interpretación de canciones del ámbito local, nacional, regional y global.
- Juegos, canciones y creaciones colectivas integrados a movimientos de percepción y autopercepción.
- Sinestesia del sonido: gráficos visuales y corporales.

Se sugiere trabajar el canto y la melodía de manera similar al ritmo, a partir del juego y la exploración vocal e instrumental. La propuesta de este bloque es considerar la inclusión de canciones de la comunidad para abordar la melodía a través del uso de la voz y de instrumentos musicales (placas, xilofón, tonetes). La escucha de una diversidad de músicas que den cuenta de variadas expresiones culturales permite ampliar el repertorio individual. Abordar el canto como un acto de comunicación social y cultural es una oportunidad para generar la participación y propiciar un sentido de pertenencia en el grupo.

Ambiente Natural y Social

Un grupo de niñas/os juega con la voz y con el cuerpo como modo de expresión y comunicación.


Los niños y las niñas inventan movimientos a partir de las melodías.

También es posible idear experiencias integrales que habiliten en las niñas y en los niños su creatividad y su curiosidad por el canto. Esto incluye la imitación de pequeñas unidades melódicas con sentido musical a través de juegos de eco melódico, la creación e improvisación de motivos melódicos sencillos en forma sucesiva y simultánea. Por ejemplo, combinar sonidos de distinta altura para, luego, crear un motivo melódico que acompañe una canción, una música grabada o una parte de una improvisación *a capella* o con instrumentos melódicos tales como placas y tonetes.


Lúdico

La noción de melodía está ligada a un estado anímico, a las emociones que suscita a través de matices y fraseos, por lo cual no es solamente una sucesión de alturas y duraciones sino un elemento del lenguaje musical que ofrece la posibilidad expresiva de ideas, sentidos y sentimientos. Estas vivencias afianzarán la comprensión de los aspectos formales de la melodía y el ritmo en etapas posteriores de la educación musical.

ESI

La creación musical

Los contenidos de este bloque son:



- Creación e invención con sonidos y música.
- Manipulación de instrumentos para realizar ideas musicales a través de diferentes medios y soportes analógicos y digitales convencionales (instrumentos convencionales, no convencionales y digitales).
- La improvisación musical a partir de diversos roles (director) y organizaciones grupales (dúos, cuartetos, *tuttis*) en la ejecución musical.
- Acompañamientos rítmicos y melódicos con instrumentos en creaciones colectivas.


La docente plantea una actividad en la que cada niño/a arma su propio recorrido musical.

Este bloque propone un espacio para la creación musical. Crear las condiciones para su desarrollo implica que los niños y las niñas se sientan seguros/as para probar, elegir, explorar, imaginar, buscar, combinar alternativas distintas y encontrar nuevas relaciones con las ya conocidas en cuanto al lenguaje musical y su relación con los sonidos. Algunos indicadores de un proceso creativo son la capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, encontrar diferentes aplicaciones a una situación dada, hallar un sentido distinto a una manera habitual de hacer. Esto sucede, por ejemplo, al manipular un instrumento de maneras distintas a las tradicionales, al crear texturas musicales utilizando distintos modos de producir y superponer sonidos con los instrumentos, al variar en una canción aspectos del lenguaje musical modificando la altura, la duración, el timbre o, simplemente, al combinar tres sonidos de distinta duración y crear motivos rítmicos o melódicos.

La creatividad concierne la superación de los obstáculos tomando distancia de los estereotipos musicales en tanto lugares comunes de la enseñanza musical. Algunas preguntas que pueden ayudar a la/el docente a posicionarse frente a una enseñanza que se ocupe de los aspectos creativos: ¿Se fomentan asuntos o intereses propios de los niños y las niñas? ¿Se incentiva la curiosidad? ¿Se ofrecen oportunidades para desarrollar un aprendizaje autodirigido basado en el descubrimiento para desarrollar una motivación intrínseca? ¿De qué manera se propone la diversidad en las propuestas de enseñanza?

En los procesos creativos es necesario motivar la participación de los niños y las niñas, y tomar en cuenta sus ideas a través de propuestas musicales, actividades, juegos, invenciones individuales o colectivas, más o menos pautadas. Para ello se pueden observar los juegos y las conductas espontáneas que realizan las niñas y los niños al explorar un instrumento o su voz, por ejemplo, en la invención de un idioma inexistente o al cantar o tocar un instrumento, para luego proponer creaciones colectivas organizadas por el/la docente.

La improvisación musical es una propuesta privilegiada para el conocimiento musical en tanto lenguaje y creación. En ese sentido, la práctica de la improvisación incluye pautas para su desarrollo. Esas reglas habilitan la organización del discurso musical, por ejemplo, al imitar un sonido, realizar un contraste, imitar y cambiar, insertar silencios, tocar todos/as juntos/as o de a pares ante una señal de la/el docente, etcétera.

Un compromiso docente es generar dinámicas para el juego, la invención y la composición en el diseño de sus actividades con tiempos pautados. Justamente, diseñar estas experiencias enriquece la vivencia hacia la música si se instala gradualmente en la sala y evita caer en los lugares comunes de modelos de enseñanza basados mayoritariamente en la repetición de canciones.

La Educación Musical no se inscribe solamente en prácticas en las que la/el docente canta y propone la imitación, sino que, fundamentalmente, implica ampliar el horizonte de posibilidades. Para ello es importante ofrecer una gran variedad de propuestas y escuchar y tomar los aportes

de los niños y las niñas para motivar el pensamiento creativo y desarrollar su imaginación. El hacer creativo es sinónimo de juego, libertad, descubrimiento y participación, guiados y mediados por una intervención docente con clara finalidad pedagógica.

La improvisación musical es la habilidad de escuchar y observar lo que sucede en el proceso y el devenir del discurso sonoro. Se sugiere valorar y potenciar estos momentos logrados para luego guionizar una actividad creativa musical, por ejemplo: explorar sonidos muy cortos, luego tocar esos sonidos e ir sumando otros que realice el/la compañero/a de al lado, hasta formar una cadena de sonidos cortos que circulen por la ronda y, a una señal acordada previamente, se paute un diálogo musical entre dos integrantes, o ante otra señal, un niño o una niña toque un solo para luego tocar todos/as juntos/as un ritmo, un motivo, una frase o una melodía inventada por el grupo previamente.

El/la docente ofrece la posibilidad de crear, combinar y encontrar nuevas relaciones con los instrumentos.

Otra propuesta es organizar una creación musical a partir de formas musicales preestablecidas, tales como la canción (A-B-A) o el rondó (A-B-A-C-A-D). De esta manera, la forma musical ofrece el marco para organizar el material sonoro en secciones. En esas partes será posible elegir sonidos e instrumentos, los modos de producirlos, las formas de agrupamientos e interacción entre los participantes y, sobre todo, abordar las nociones de repetición y cambio para producir la forma musical.

De manera inversa, otro abordaje posible es generar mayor grado de libertad sin proponer una pauta previa y utilizar la imaginación para crear un clima sonoro. El/la docente puede preguntar a los niños y las niñas: «¿Qué música imaginan en... (un determinado lugar, como una selva, un desierto, o un momento del día)?», «¿Cuáles son los sonidos y los instrumentos que más les gustaría tocar?, ¿habrá silencios?, ¿en qué momento?», «¿Cuándo tocamos todos/as juntos/as?, ¿cuándo, de a pares?, ¿y de a uno/a?», «¿Qué sonidos estarán siempre presentes y cuáles aparecen repentinamente?». Las preguntas tienen el propósito de ayudar a imaginar y pensar en los sonidos y el discurso musical y conjugar alternativas, probar, escuchar y evaluar lo realizado. Se sugiere grabar la improvisación grupal y escucharla para desarrollar un sentido crítico sobre la producción. La toma de conciencia de la actividad creativa se facilitará a partir de preguntas como: «¿Qué parte les gustó más?, ¿cómo la desarrollarían?», «¿Cómo imaginan el comienzo o el final de la música?», «¿Qué ritmo o qué sonidos los/las sorprendieron?», «¿Qué emociones les provocó escuchar la música que hicieron?, ¿qué agregarían o qué sacarían?». Tomar estas ideas y hacerlas crecer en la sala son puertas de entrada al desarrollo de la imaginación y de la creatividad dentro del grupo.

El laboratorio sonoro



Los contenidos de este bloque son:

- El sonido como objeto para el descubrimiento y la creación.
- Los dispositivos digitales y sus posibilidades para el registro, la producción y la grabación de sonidos.
- Micropiezas musicales.



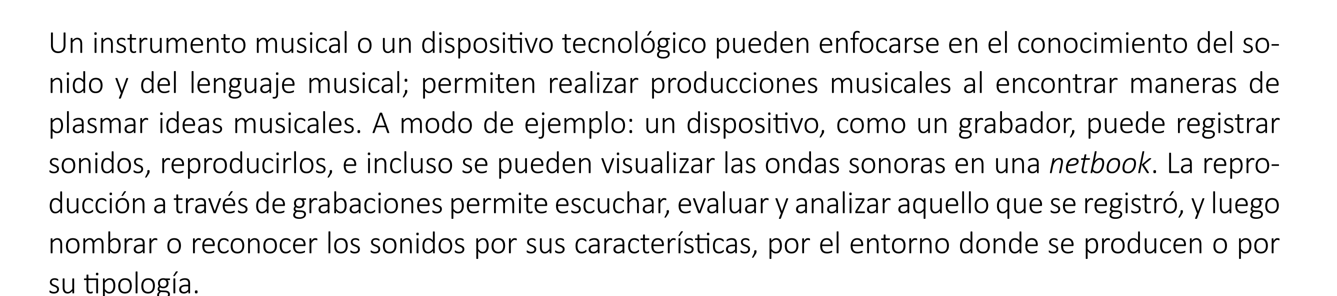
El/la docente invita a niños y niñas a explorar los diferentes instrumentos y cotidiáfonos para ideas y propuestas musicales.

En este bloque, la propuesta se refiere a idear un laboratorio sonoro concebido como entorno de aprendizaje basado en la experimentación con el sonido. Un espacio donde las niñas y los niños pueden grabar, reproducir, ensamblar, organizar o transformar sonidos. El sonido y la música serán el campo y objeto de conocimiento desde el cual realicen experiencias y experimentos. A su vez, este bloque tiene en cuenta las relaciones entre el arte y la tecnología. La producción y la creación con tecnología trascienden la mera idea del uso de una herramienta. La tecnología es concebida como un lenguaje en tanto permite a los niños y a las niñas comunicarse, expresar ideas, trabajar colaborativamente presentando nuevos desafíos en el aprendizaje. Relacionar los objetos que reproducen sonidos (instrumentos o dispositivos tecnológicos) más allá de la resolución técnica enriquece la propuesta de experimentación, por ejemplo, al ordenar y organizar una secuencia de sonidos con intensidades y duraciones similares. Los experimentos con sonidos abarcan un abanico de posibilidades que incluye los recursos de los que dispone el Jardín (grabador, *netbook*, instrumentos) pero no se circunscribe únicamente a los dispositivos tecnológicos.



Educación Digital

Un instrumento musical o un dispositivo tecnológico pueden enfocarse en el conocimiento del sonido y del lenguaje musical; permiten realizar producciones musicales al encontrar maneras de plasmar ideas musicales. A modo de ejemplo: un dispositivo, como un grabador, puede registrar sonidos, reproducirlos, e incluso se pueden visualizar las ondas sonoras en una *netbook*. La reproducción a través de grabaciones permite escuchar, evaluar y analizar aquello que se registró, y luego nombrar o reconocer los sonidos por sus características, por el entorno donde se producen o por su tipología.





Reconocer los sonidos también abre la posibilidad de adquirir un sentido crítico y estético sobre aquello que se escucha. Grabar distintos sonidos del Jardín o del barrio, por ejemplo, ofrece la posibilidad de reconocer aspectos cuantitativos o cualitativos del sonido, reflexionar sobre cómo suena el entorno sonoro, escuchar la existencia o no de ruidos, introducir el concepto de contaminación sonora o proponer ideas acerca de cómo los niños y las niñas imaginan o les gustaría que *suene* el barrio.

El uso de diferentes dispositivos habilita distintas maneras y formas de disfrutar y aprender. Esta perspectiva implica que la/el docente reconozca que es un proceso de continua revisión y construcción conjunta que permite que cada uno/a de los/las alumnos/as puedan participar plenamente de acuerdo con sus posibilidades y garantizando el avance en su aprendizaje.

La creación de breves piezas musicales con sonidos grabados constituye un tipo de producción distintiva. En ese caso, involucra la habilidad de describir sonidos, identificar las fuentes, mencionar alguna característica relacionada con sus parámetros, imitar el comportamiento del sonido en el tiempo (comienza suave, luego crece en intensidad hasta que desaparece rápidamente) o dibujar símbolos que representen los sonidos. La tecnología en la sala amplía los recursos didácticos de la/el docente. Por otra parte, propone el acceso a la cultura digital y habilita otras maneras de organizar la práctica en el Jardín. En ese sentido, la tecnología favorece otras maneras de hacer y de aprender juntos/as, ofreciendo un entorno más flexible que se adapta a las distintas necesidades de las niñas y los niños. Además, sugiere pensar las prácticas de enseñanza en relación con el tiempo, el espacio y los formatos tradicionales que se desarrollan en la sala. De esta manera se habilitan espacios, recursos, formas de comunicación y aprendizajes que plantean nuevos ámbitos para la creación y la imaginación.

Son alternativas para este bloque utilizar la voz e instrumentos para sonorizar un cuento adjudicando sonidos a los personajes y situaciones del cuento; crear sonidos raros o extravagantes con algún *software* de acceso libre; intervenir algún espacio del Jardín con elementos que produzcan sonidos o crear una escultura sonora con objetos cotidianos de cartón, maderas, llaves, varillas de metal, cuerdas de una guitarra, entre otros.


Prácticas del Lenguaje


Artes Visuales

Niñas, niños y el maestro de música planifican la sonorización de un cuento.



De esta manera, un laboratorio sonoro es un espacio para desarrollar ideas y propuestas musicales e involucra las actividades y las acciones propias de un laboratorio: diseñar experimentos para que las niñas y los niños puedan comparar, categorizar, jerarquizar e incluso encontrar relaciones entre el sonido, el espacio, el cuerpo y la imagen o las relaciones del sonido con su entorno (barrio), incluyendo las expresiones culturales (danzas, radio, relatos, cine, poesía, entre otras).

A su vez, cualquier experimento que involucre o no la tecnología implica para el/la docente conocer e integrar los intereses de las niñas y los niños, preguntarse acerca del sonido, documentar, investigar, dialogar, compartir ideas con otros/as y sacar conclusiones. La idea del laboratorio sonoro es un espacio para comunicar y simbolizar la relación con el sonido pensado en sí mismo y en relación con otras áreas integradas al mundo subjetivo y a la imaginación de los niños y las niñas a través de la creatividad musical.

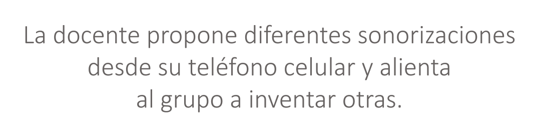
Orientaciones para la enseñanza

La música se hace presente en el Jardín en diferentes momentos del día. El/la docente de música no trabaja solo/a, es parte de un equipo. Generar y articular sus propuestas con la maestra o el maestro de sala, el/la docente de Educación Física e incluso con las familias o los actores de la comunidad o del barrio, le permiten enriquecer sus proyectos. Este trabajo en colaboración fortalece las propuestas y ofrece una mirada integradora de la educación de las niñas y los niños.

El/la docente de música propone, toca instrumentos, participa con sus saberes, transmite y orienta la música elaborada por todos/as y propicia una experiencia conectada a la subjetividad, la imaginación y el pensamiento creativo. Al desarrollar las propias ideas e incluir los aportes de los niños y las niñas, el aprendizaje musical se transforma en una vivencia significativa que adquiere sentido en el proceso y no solo en el producto realizado.

Un aspecto fundamental de la intervención docente es crear situaciones en las que los niños y las niñas puedan asumir el protagonismo de sus aprendizajes. Para eso es necesario planificar la propuesta de manera de ofrecer alternativas para que todo el grupo pueda participar y disfrutar del aprendizaje. Con este propósito se planificarán secuencias en las que los niños y las niñas tengan momentos en los que puedan elegir los recursos (tipos de instrumentos, canciones, herramientas tecnológicas) y los productos que realizarán (inventar o interpretar canciones, sonorizar un cuento, improvisación a partir de una propuesta o al crear una textura de un clima sonoro, etcétera). Estas posibilidades ofrecen distintos caminos para el conocimiento y la familiarización del lenguaje musical.

La expresión a través de canciones, además de incluir un aprendizaje secuencial, podrá ser acompañada con gestos y movimientos, incluir respuestas rítmicas u ostinatos que podrán ser interpretados con instrumentos acordes al nivel. Asimismo, cantar expresando sentimientos «como si estuviéramos alegres, cansados/as, aburridos/as, enojados/as, tímidos/as, acelerados/as; cantar para otro/a» propone abordar las emociones y la expresión vocal en la sala. Variar el tempo, la velocidad,


La docente propone diferentes sonorizaciones desde su teléfono celular y alienta al grupo a inventar otras.

ESI



Los niños y las niñas acompañan las canciones con gestos, movimientos y el uso de instrumentos musicales

el carácter o los aspectos dinámicos o tímbricos de las canciones, son posibilidades que invitan a la/el docente a pensar nuevas propuestas como parte de un proceso de enseñanza creativo. Esos abordajes podrán incluir la invención de canciones para determinados momentos del año o para las salas y amplían, de esta manera, las alternativas de reproducir y repetir un repertorio prescripto.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de los contenidos está entramada con el desarrollo de capacidades que se plantean en todos los ejes, la intervención de la/el docente de música será primordial. Por ejemplo, para abordar la capacidad de trabajar con otros/as son viables aquellas propuestas que involucren cantar, tocar instrumentos o intervenir activamente en creaciones grupales, y donde se establezcan roles diferenciados que impliquen distintos grados de interacción en el grupo tocando todos/as juntos/as, en subgrupos, de a pares, en tríos.

Para abordar la divergencia de opiniones o modos de resolver un problema, se puede trabajar con los sonidos producidos por instrumentos que se asemejan a sonidos del entorno natural: dar tiempo para investigar de qué otras maneras pueden producir sonidos con un pandero, un toc toc u otro instrumento, de modo de ampliar la manera convencional de tocarlo.

A fin de desarrollar la curiosidad por aprender cosas nuevas, se puede invitar a las familias a descubrir y registrar con sus hijos/as el recorrido sonoro desde la casa hasta el Jardín y desde el Jardín hasta la casa. La grabadora de un teléfono móvil ofrece la posibilidad de registrar un recorrido y luego compartirlo para reconocer y comparar los sonidos escuchados. Por ejemplo: el descenso de un ascensor, la apertura y el cierre de puertas, sonidos de tráfico o motores, ladridos de perros o cantos de aves, llegadas a las paradas de colectivos, bullicio dentro de un colectivo, apertura de las puertas de un subte, sonidos de algunos semáforos para personas no videntes, un momento de silencio o baja densidad sonora, palabras que se escuchan en el recorrido, entre otros sonidos del entorno.

La elaboración grupal de un cancionero es un excelente recurso para explorar y conocer las expresiones culturales locales, regionales y globales, y de incluir el bagaje cultural de las familias. Cantar esta variedad de canciones ampliará los criterios de apreciación referidos al género, la forma musical, y permitirá tomar conciencia de los diferentes tempos, dinámicas, textos, melodías


Ambiente Natural y Social

y tonalidades. A su vez se podrán abordar las posibilidades de la voz individual o colectivamente, conocer la propia voz como instrumento y explorar las posibilidades del aparato fonador, la respiración, las fases de inspiración y exhalación y el uso del diafragma.

Estas propuestas tienen, a su vez, el potencial de implicar a otros/as docentes e incluso a integrantes de las familias a través de actividades escolares o extraescolares.

Al planificar, la/el docente de música tendrá que tomar en cuenta las características de la comunidad escolar para proponer prácticas consecuentes y pertinentes que valoren y amplíen los horizontes culturales de las niñas y los niños y, por otra parte, establecer relaciones con las familias a través de la música u otras expresiones culturales (danza, artes visuales, literatura, teatro) en encuentros dentro y fuera de la institución. Por eso es prioritario conocer y valorar los bagajes culturales y musicales que forman parte de la comunidad escolar para integrarlos al proceso de aprendizaje. En ese sentido, cuando la/el docente incluye el acervo cultural de las familias se enriquece la propuesta pedagógica a través de juegos, canciones, cuentos, historias u otras expresiones culturales.

Expresión Corporal



Prácticas del Lenguaje

Artes Visuales

Por otra parte, es necesario que el/la docente escuche, observe y tenga en cuenta las situaciones y los emergentes de la clase a fin de analizar, reflexionar y tomar conciencia de la calidad y las características de sus intervenciones. De esta manera podrá ajustar, modificar o fortalecer las estrategias de enseñanza acordes a los propósitos y los objetivos propuestos. Se destacan aquellas intervenciones en las que la exploración y el descubrimiento favorecen el desarrollo sensoperceptivo, la sensibilidad y la expresión en pos de alentar la indagación, la curiosidad y la imaginación de los niños y las niñas hacia el mundo de la música y su entorno sonoro.

El docente interviene activamente durante el desarrollo de una creación grupal.

Para enriquecer la educación artística también habrá que pensar la música dentro del eje de experiencias de Lenguajes Expresivos y, entramada con los otros ejes en el proyecto educativo del Jardín, integrando y relacionando la música y el sonido, el cuerpo y el movimiento. Desarrollar actividades que ubiquen la música en relación a otras áreas del conocimiento favorece la integración de la expresión artística con la vida misma, y evita fragmentaciones que vacían de sentido a las propuestas de enseñanza.

En cuanto a la organización del espacio, se propone atender y realizar una lectura con un criterio flexible sobre la planificación de las actividades, adecuando la práctica al contexto particular del Jardín. Se invita a la/el docente a pensarse como productora o productor de situaciones pedagógicas creativas, ampliando las estrategias y las actividades donde se descubra en un rol dinámico, propositivo y vital que se diferencie de la mera reproducción de un lenguaje artístico, para aportar experiencias creativas y culturales que sitúan la creación, la expresividad y el conocimiento de la música en el contexto del Jardín. Un/a docente que estimula distintos procesos de pensamiento en el aprendizaje y transforma el espacio de la sala en un escenario para la creación, la representación y la comunicación con los sonidos, concibe las diversas formas de expresión del ser humano y utiliza todos los soportes comunicativos y creativos que tiene a su alcance.

Algunos interrogantes que pueden ayudar a reflexionar sobre la práctica:

?

- ¿De qué manera se favorecen las condiciones para fomentar la interacción y la cooperación entre las niñas y los niños en torno a la educación musical?
- ¿Cómo se promueven actividades que estimulen la toma de iniciativas de los niños y las niñas en sus aprendizajes?
- ¿Qué opciones se ofrecen para que los niños y las niñas puedan elegir instrumentos, formas de agruparse, canciones o recursos?
- ¿De qué manera se propicia la escucha en relación con el entorno social y cultural?
- ¿Cómo pueden los/las docentes ofrecer actividades de educación musical situadas que tengan alguna relación con el contexto y la cultura en la cual se proponen?
- ¿Se ofrece diversidad en las formas de enseñar en tanto se proponen distintos recursos, productos, fuentes de información, tipos de agrupamientos, conocimientos, consignas y formas de evaluación?
- ¿Se abordan en la propuesta pedagógica aspectos metacognitivos sobre el aprendizaje de los contenidos del área?
- ¿Se tienen en cuenta las condiciones necesarias para desarrollar la imaginación, la creatividad, la escucha, la apreciación y la producción musical mediante actividades que contemplen e integren los aportes, las ideas y las expectativas de las niñas y los niños?

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

Las experiencias musicales son multidimensionales, implican el cuerpo y la percepción sensomotora, la compresión del sonido y el lenguaje musical. Asimismo, toman en cuenta la subjetividad, las relaciones interpersonales y sociales. La música, en tanto lenguaje, no solo comprende la interpretación de un instrumento sino la percepción y la organización de los sonidos y de los silencios en el tiempo. Para organizar los sonidos es necesario conocer sus particularidades y características en situaciones que impliquen crear y expresar ideas musicales.

La evaluación es un proceso continuo, formativo y de naturaleza participativa. Para ello se pueden observar y registrar evidencias a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas que involucren la audición, la escucha y el reconocimiento del entorno sonoro, la creación musical y la aproximación a este lenguaje desde su valor expresivo y comunicativo.

También es importante considerar el conocimiento que se construye cuando el/la niño/a produce y crea, registrando cómo se aproxima, descubre y conoce el sonido y las nociones del lenguaje musical en las distintas instancias de escucha, reproducción, interpretación y creación. Como parte del proceso de aprendizaje, la/el docente identifica, reconoce y valora lo singular en los modos de comunicación, expresión y creación de las niñas y los niños. Para esto puede valerse de la observación, el diálogo o el intercambio con los alumnos y las alumnas y volcarlo en los informes de seguimiento. Las instancias de evaluación no se refieren meramente a productos, como actos escolares, el cierre de muestras o actividades, sino que implican una mirada transversal del proceso de aprendizaje que permita profundizar la sensibilidad y el conocimiento sobre la música, su práctica y el sonido.



Un/a docente observa, dialoga y escucha cómo se relacionan los/las niños/as con la música mientras toca la guitarra.

Los siguientes son algunos ejemplos para ser evaluados:

- La habilidad para expresarse individual o grupalmente a través de sonidos producidos por distintas fuentes (cuerpo, voz, instrumentos, objetos sonoros, tecnología).
- La posibilidad de participar en actividades lúdico-creativas que involucren creaciones colectivas, improvisaciones, canciones y cuentos.
- La apreciación y la identificación de los modos de percepción auditiva, la escucha y el silencio, y las fuentes que producen sonidos en el entorno sonoro.
- El reconocimiento de los rasgos distintivos del sonido imitando o reproduciéndolos con la voz, con diferentes objetos sonoros e instrumentos.
- La exploración y la producción de sonidos a partir de acciones corporales diversas (frotar, chasquear, golpear, batir, raspar, agitar, sacudir).
- La posibilidad de reconocer y crear motivos, frases rítmicas o melódicas con la voz, con instrumentos, o con movimientos corporales.
- La capacidad de reconocer y de expresar emociones a partir de invenciones e interpretaciones musicales individuales o grupales.
- Los modos de compartir tareas y juegos con los demás en un clima de respeto y valoración por las diferencias.
- La producción y la reproducción de sonidos manipulando instrumentos para realizar ideas musicales con diferentes medios y soportes analógicos convencionales (la voz, instrumentos convencionales, cotidiáfonos) y digitales.
- La capacidad de escuchar músicas variadas en períodos de tiempo sostenidos y de manera gradual en distintos formatos.
- La participación en actividades musicales mediadas por la interacción entre pares en instancias de creación e improvisación.
- El uso de dispositivos tecnológicos que permitan grabar, reproducir y expresar sonidos pregrabados o grabados e ideas musicales que incluyan el entorno sonoro.



La docente observa, pregunta y escucha a los niños para evaluar lo que han aprendido y seguir aprendiendo con ellos.

Bibliografía

Acaso, M. y Megías, C. (2012). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid, España: Visor.

Aharonián, C. (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo, Uruguay: Tacuabé.

Aronoff, F. (1974). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

Espinosa, S. (comp.) (1983). *Nuevas propuestas sonoras*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gainza, V. H. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Gainza, V. H. y Vivanco, P. (2007). *En música in dependencia*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona, España: Paidós.

Garmendia, E. (1989). *Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Murray Schafer, R. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

Murray Schafer, R. (2006). *Hacia una educación sonora*. Ciudad de México, México: Conaculta.

Nachmanovitch, S. (2007). *Free Play. La Improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Oliveros, P. (2005). *Deep Listening. A composer's Sound Practice*. Lincoln, Estados Unidos: Deep Listening Publication.

Paynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pescetti, L. M. (1992). *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Podestá, M. E. y García Tavernier, G. (comps.). (2018). *Bienestar, emociones y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Saita, C. (1978). *Creación e iniciación musical.* Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

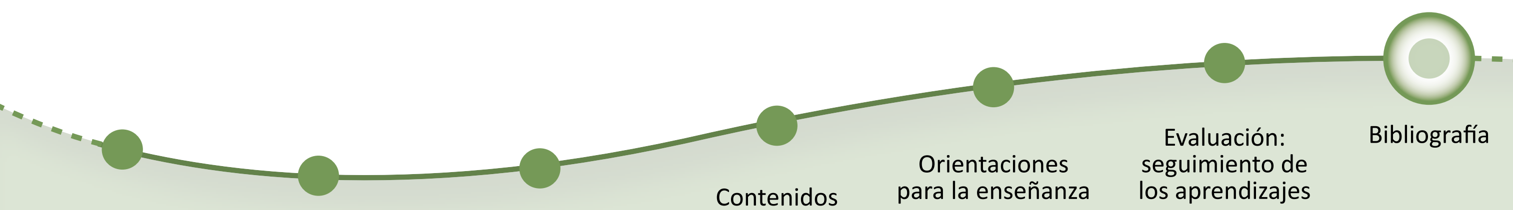
Saita, C. (1997). *Trampolines musicales*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Sloboda, J. A. (1985). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música.* Madrid, España: Machado Nuevo Aprendizaje.

Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Willems, E. (1993). *El Ritmo Musical*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.



Educación Física



Introducción

En este *Diseño Curricular* de Nivel Inicial de 4 y 5 años, la Educación Física como campo de conocimiento conforma un eje de experiencias en el que se propone que los niños y las niñas aprendan saberes corporales, lúdicos y motores; compartan tareas y juegos, y disfruten de actividades al aire libre a través de las cuales cuiden, valoren y protejan el ambiente. De esta manera, la Educación Física interviene en la formación corporal y motriz y contribuye, desde una propuesta de enseñanza emancipadora, al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Es importante que los niños y las niñas aprendan a convivir democráticamente, a participar en proyectos colectivos con creciente autonomía y a iniciarse en el desarrollo de la capacidad crítica. En tal sentido, se hace necesario favorecer la conformación de grupos de aprendizaje y habilitar espacios de diálogo en los que se reflexione sobre las actitudes, los aprendizajes que alcanzan y también sobre sucesos diversos que acontecen en las clases. Resulta clave escuchar sus voces, comprender sus perspectivas, interesarse por sus relatos y tomar en cuenta sus experiencias, deseos, intereses y necesidades para que se sientan libres de expresarse en el marco de propuestas de enseñanza que, en cada contexto, las/los inviten a aprender a partir de intervenciones en las que prevalece el modo lúdico.

En Educación Física se procura enriquecer la experiencia corporal y motriz de cada niña/o, de manera que puedan expresar, entre diferentes enunciados posibles: «Yo me animo a hacer», «Yo puedo hacer» y también «Yo sé hacer» (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008), mediante la construcción y la producción de saberes que les permitan sentirse bien y relacionarse con el grupo de pares.



Habilitar las voces de las/los niñas/os y su protagonismo, por ejemplo, al explicar un juego, resulta clave para sus aprendizajes.



Los niños y las niñas comparten espacios de intercambio en donde recrean las vivencias del juego.

En su rol de mediador/a, el/la docente favorece la apropiación de elementos de la cultura corporal mediante un marco didáctico que posibilita a los niños y las niñas identificar los saberes corporales, lúdicos y motores que aprenden. Este marco didáctico también promueve el diálogo sobre posibles modos de resolver los conflictos entre pares al participar en tareas y juegos, sobre las actitudes que asumen niños y niñas en el cuidado de sí mismos/as, de sus compañeros/as, de los materiales y de los diversos ambientes en los que transitan.

En las clases de Educación Física se trabaja a partir de propuestas de enseñanza variadas que incluyen juegos y actividades que la/el docente plantea o invita a los niños y las niñas a proponer, en distintos ámbitos como el escolar, el medio natural y el medio acuático, este último si se cuenta con el recurso específico y propio del nivel. En esas situaciones didácticas se promueve que niñas y niños jueguen, se comuniquen, aprendan a compartir con pares, disfruten, desarrollen sus habilidades y capacidades motoras, resuelvan situaciones motrices, construyan nociones espaciales, objetales y temporales y comiencen a desplegar sus modos singulares de expresión motriz. De esta manera, van conquistando su disponibilidad corporal, entendida como la disposición y la posibilidad personal para la acción, en la interacción con otras personas y con el medio.

En este sentido, la intervención docente requiere el empleo de formas alternativas de comunicación y el planteo de tareas diferenciadas que posibiliten la plena participación de cada niño y niña, y el despliegue de su autonomía. Esto implica que, en la clase de Educación Física, se identifiquen las barreras comunicacionales, físicas y actitudinales y, en función de procurar la participación activa de todos/as los alumnos y las alumnas, se provean los apoyos necesarios para disminuir dichas barreras. En esta línea resulta necesario poner en cuestión estereotipos acerca de los/las niños/as con discapacidad.

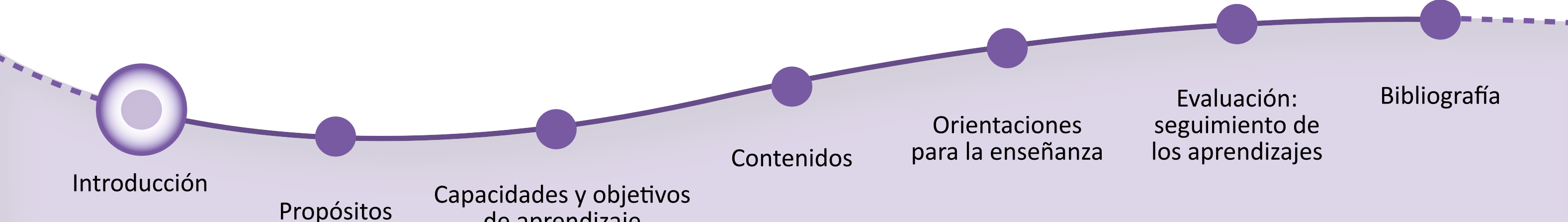
Resulta clave habilitar espacios para que cada alumno/a explore, descubra y ponga en juego su motricidad, conozca y se relacione con su propio cuerpo, con otras personas y con el medio físico, a partir del planteo de situaciones didácticas inclusivas que tomen en cuenta la singularidad de cada niño y niña, y hagan posible su derecho a aprender.

Por otro lado, es importante que los niños y las niñas conozcan, disfruten y valoren las prácticas corporales y los juegos que realizan en el ámbito escolar. Esto puede concretarse mediante la organización de clases abiertas, talleres y otras propuestas en las que se invite a participar a integrantes de las familias y de la comunidad. En el inicio del ciclo lectivo y durante el transcurso del año, resulta aconsejable compartir con las familias el sentido formativo de la Educación Física y los avances que pueden lograr las/los alumnas/os en esta etapa. También es importante habilitar un espacio con actividades que posibiliten comprender, experimentar y disfrutar junto a las niñas y los niños algunos saberes que aprenden en el Jardín en este eje de experiencias. En estos encuentros resulta de interés acercar información sobre diversos espacios públicos donde realizar prácticas corporales[1].

Al enseñar, cada docente recuperará con los niños y las niñas aquellas prácticas corporales que ponen en juego en otros ámbitos de la vida cotidiana, con sus familias y en el entorno sociocultural para realizar propuestas significativas y contextualizadas, considerando sus saberes previos. Siguiendo esta perspectiva, se considera que el cuerpo y el movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad, que posibilitan comunicarse, expresarse, relacionarse, conocer y conocerse, aprender a hacer y a ser en cada contexto. El cuerpo —entendido como corporeidad— es la presencia en el mundo de una persona, su modo de existencia, y lo implica en el *hacer*, *saber*, *pensar*, *sentir*, *comunicar* y *querer*. En tanto la persona es su cuerpo, también es parte del ambiente que explora, disfruta y aprende a proteger: el ambiente escolar, los ambientes habituales y poco habituales, el medio acuático[2] y el medio natural, entre otras posibilidades. Los niños y las niñas se expresan en su singularidad en diversos contextos socioculturales en donde la corporeidad de cada uno/a está atravesada por una trama de sentidos, significaciones e imaginarios que cambian en cada situación y momento histórico. El movimiento se resignifica al ser interpretado como motricidad, es decir, como intencionalidad en acción. Mediante la intervención pedagógica en las clases, se favorece que las alumnas y los alumnos pongan en juego sus capacidades motrices, se prueben, se expresen y se vinculen al compartir sus juegos y actividades en variados ambientes.

Las experiencias en el medio natural resultan altamente significativas, ya que en ellas pueden plantearse a los/las niños/as desafíos motores variados y propiciar la experimentación sensible de elementos naturales. De esta manera, al disfrutar de espacios al aire libre, tienen la posibilidad de reconocer formas, olores, texturas, colores, ampliar el reconocimiento del entorno, registrar lo que sienten y compartir actividades y juegos con sus pares.

El medio natural puede presentarse como un entorno por descubrir o redescubrir, en donde se disfrute de propuestas variadas, como realizar equilibrio arriba de un tronco, saltar charcos, trepar, recorrer circuitos armados con elementos como ramas y piedras, pasar por laberintos de plantas, jugar a las escondidas con árboles de distintos tamaños y correr libremente, entre otras posibilidades.



Los juegos ocupan un lugar privilegiado en las clases de Educación Física, ya sea como contenidos para enseñar o como posibles estrategias didácticas.

En la enseñanza de los juegos pueden considerarse tres perspectivas:

- *El juego por el juego mismo* como actividad recreativa y placentera.
- *El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico*, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y toma de decisiones.
- *El juego como medio de socialización*, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten el aprendizaje de normas y reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por otras personas y la responsabilidad (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008).

Las acciones motrices y el juego son actividades fundamentales en la vida de los niños y las niñas, centradas en el placer por descubrir, comprender, conquistar el mundo y conocerse a sí mismos/as. En los juegos ponen a prueba habilidades, aprenden a cooperar con otros/as y también a descentrarse. Adquiere especial relevancia enseñar a los/las niños/as a jugar de un modo lúdico, tomando en cuenta las perspectivas de cada jugador/a en un espacio protegido, de apariencia ilusoria, donde la emoción, la ficción, la interacción con pares y el permiso para jugar se hacen presentes.

Respecto de las habilidades motoras, en Nivel Inicial se enseñan las denominadas *habilidades básicas* en situaciones en las que se invita a las niñas y a los niños a utilizarlas, y así enriquecerlas cuando logran resolver nuevos desafíos motores en tareas y juegos. Estas habilidades —que suelen ser comunes a todas las personas— permitieron la supervivencia de la especie y componen la base de posteriores aprendizajes. Se las clasifica en *habilidades locomotivas* (desplazamientos, saltos), *no locomotivas* (equilibraciones, giros, balanceos) y *manipulativas* (recepción y proyección de objetos, golpes, piques) (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000). En este Nivel también se enseñan las *habilidades motrices combinadas*, por ejemplo, correr y saltar una soga. Esta tarea continúa en el primer ciclo del Nivel Primario, cuando las niñas y los niños pueden lograr mayor precisión y resuelven nuevos desafíos motores.

Los/las niños/as construyen las habilidades motoras en juegos que les presentan desafíos.

En el segundo ciclo del Nivel Primario, la función de interiorización permite a los/las alumnos/as avanzar hacia una creciente especialización de las habilidades motrices que ponen en juego al resolver situaciones propias de las prácticas corporales.

Es importante que en las clases se favorezcan la interacción y la integración entre los/las alumnos/as teniendo en cuenta una perspectiva de género en la enseñanza. Esto requiere superar estereotipos de género referidos a las prácticas corporales y motrices en función de garantizar igualdad de derechos y oportunidades para todos/as los/las alumnos/as.

En el abordaje didáctico de las habilidades motoras resulta de interés considerar la hipótesis de la variabilidad de la práctica, desde la que se propone ir introduciendo cambios en las condiciones en que se realizan las tareas en relación con el espacio, en los objetos que se emplean, en los tiempos que se proponen y en las interacciones que se favorecen entre compañeros y compañeras. Esta variabilidad incide en la constitución de la motricidad[3].

ESI

Cobra especial significación la perspectiva de género en la enseñanza y la incorporación de contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI). Los estereotipos de género obedecen a construcciones culturales que pretendieron determinar aquellas actividades y juegos que «estarían en condiciones de hacer las mujeres» diferenciándolas de las actividades «para los varones», lo cual ha fomentado un acceso desigual a los saberes corporales, lúdicos y motrices. Por lo tanto, tiene especial significación la perspectiva de género en la enseñanza y la incorporación de contenidos de la ESI como parte de la propuesta educativa del Nivel Inicial.

Además, es fundamental que el/la docente plantee diferentes propuestas y juegos variados, que genere un clima afectuoso, alegre, placentero y de confianza, que promueva la solidaridad, la amistad, el cuidado de sí mismos/as y el cuidado y el respeto por los/las otros/as. Mirar a cada niña y a cada niño, llamarla/o por su nombre, emplear el humor, manifestar empatía y compartir con ellas/os lo que va a suceder luego de la actividad colabora en la creación de un ambiente de seguridad y confianza.



La docente se acerca a las niñas para compartir el juego estableciendo lazos de confianza.

Emplear estrategias didácticas que inviten a los/las niños/as a que exploren, resuelvan, pregunten, se imiten, se ayuden, compartan, reflexionen, se enseñen y evalúen, opinen, decidan, experimenten y se informen favorecerá la construcción de ámbitos genuinos para el encuentro y el aprendizaje.

De esta manera se afianza una perspectiva humanista de la Educación Física, desde la que se asigna centralidad a niñas y niños en el proceso educativo, se atiende a sus intereses, deseos y necesidades en sus procesos personales de apropiación de las prácticas corporales, lo cual favorece que se conforme una comunidad de aprendizaje. Así se promueve que experimenten placer en el aprendizaje, avancen en el conocimiento de sí y construyan sus modos singulares de ser en el mundo mediante propuestas didácticas inclusivas que favorezcan actitudes colaborativas en la construcción de aprendizajes significativos en un contexto sociocultural e histórico.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Favorecer su integración en actividades compartidas, que enriquezcan su formación corporal y motriz, construyan confianza en sí mismos/as, en los/las otros/as y eviten cualquier modo de discriminación.
- Propiciar la experimentación de diversas prácticas corporales para el despliegue de sus posibilidades motrices, incentivando su creatividad, su capacidad resolutiva y su creciente autonomía.
- Promover el desarrollo de la capacidad crítica, la asunción de actitudes solidarias, de cuidado de sí, de los/las otros/as y del ambiente en las tareas y en los juegos.
- Procurar la construcción de su esquema corporal en la interacción con los/las otros/as y el medio físico.
- Propiciar la exploración y el disfrute de experiencias motrices saludables referidas a diversas prácticas corporales en el ambiente escolar, al aire libre, en el medio natural y en organizaciones del contexto sociocultural.
- Habilitar un espacio de confianza y propiciar en cada uno/a el despliegue de sus modos de expresión motriz, valorando la singularidad y acompañando con empatía sus procesos.
- Favorecer la comunicación con pares y docentes, para que puedan expresar sentimientos, emociones, intereses, necesidades y solicitar ayuda.
- Presentar situaciones didácticas inclusivas que les aseguren el derecho a aprender.
- Facilitar espacios para la invención de juegos y presentar una amplia variedad, de manera que amplíen su repertorio y puedan disfrutar de esta actividad en el Jardín y en la vida cotidiana.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Educación Física, como en cada uno de los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada una de las dimensiones, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

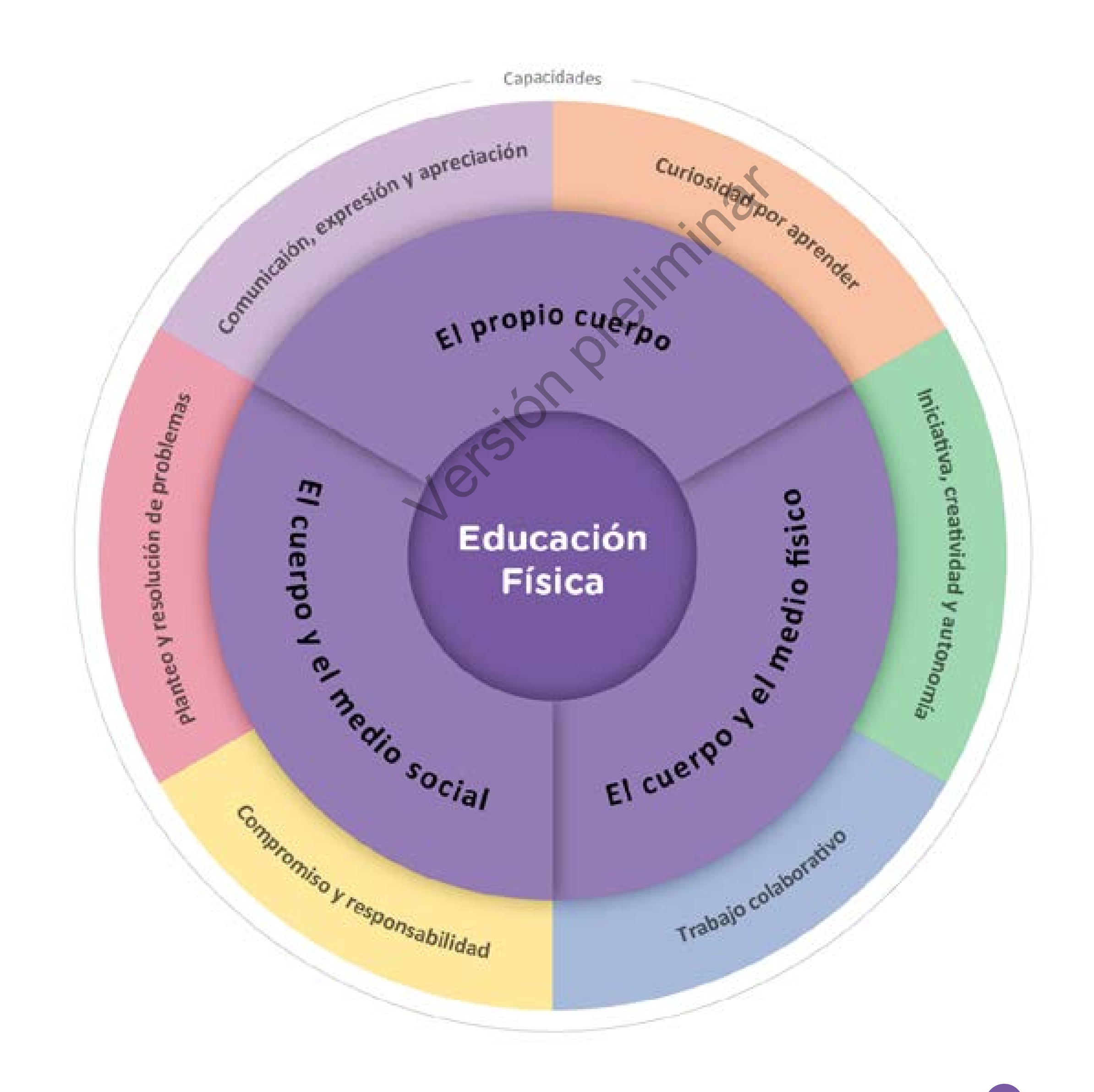
Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Manifestar inquietudes, necesidades, intereses; realizar preguntas, sugerencias y comentarios en variadas situaciones. • Apreciar su desempeño y el de sus compañeros/as. • Poner en juego acciones motrices expresivas, de emociones, sensaciones, actitudes o sentimientos. • Ofrecer ayuda cuando fuera necesario, en diversas situaciones relacionadas con las prácticas corporales.
Curiosidad por aprender	• Reconocer las partes de su cuerpo al explorar y descubrir variadas acciones motrices. • Animarse a probar y a descubrir nuevas maneras de poner en juego su motricidad. • Iniciarse en el desarrollo de su capacidad crítica y reflexiva. • Disfrutar de las prácticas corporales, lúdicas y motoras en el Jardín, en actividades al aire libre, en el medio natural y en el medio acuático; este último, cuando pueda contarse con recursos específicos y propios del nivel.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Avanzar en la constitución de su imagen corporal y en el conocimiento de sí mismos/as. • Construir nociones objetales, espaciales y temporales en relación con sus juegos y acciones motrices. • Desplegar sus singulares modos de expresión motriz. • Inventar y utilizar acciones motrices con creciente autonomía, tanto en los espacios del Jardín como en otros medios habituales y no habituales. • Actuar con creciente iniciativa y creatividad al proponer tareas y juegos. • Reconocer sus posibilidades motrices y, de esta manera, conquistar una progresiva autonomía. • Iniciarse en el reconocimiento de su predominio lateral para organizar acciones o manejar diversos objetos.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Trabajo colaborativo	• Ayudarse mutuamente en juegos y tareas. • Compartir tareas y juegos con sus compañeros/as. • Reflexionar acerca de su participación en los juegos y en las tareas. • Participar con sus pares en juegos de diferentes organizaciones y características en diversos ambientes, aceptando o inventando las reglas a partir de sus propuestas, las de sus compañeros/as y las de la/el docente.
Compromiso y responsabilidad	• Vincularse con otros/as, tanto personas adultas como pares, y aprender a cuidarse y cuidar a sus compañeros y compañeras, conociendo y respetando las medidas de seguridad. • Explorar, descubrir y proteger el ambiente. • Asumir actitudes solidarias y responsables. • Iniciarse en la construcción cooperativa de las normas y respetarlas. • Participar en la construcción de acuerdos colectivos para resolver los conflictos que se presentan en las tareas y en los juegos.
Planteo y resolución de problemas	• Construir saberes sobre su propio cuerpo, el medio social y el medio físico al participar en prácticas corporales, lúdicas y motrices. • Dominar progresivamente las habilidades motoras básicas y la combinación de algunas de ellas, al resolver situaciones motrices con integración de nociones corporales, espaciales y temporales. • Poner en juego acciones motrices para afrontar situaciones nuevas relacionadas con las prácticas corporales.

Contenidos

Los contenidos para la enseñanza de la Educación Física se presentan estructurados alrededor de tres dimensiones en las que las niñas y los niños ponen en juego su corporeidad y motricidad.

- *El propio cuerpo* es la dimensión que comprende saberes referidos a la conciencia corporal, las habilidades motoras y el cuidado de la salud.
- *El cuerpo y el medio físico* es la dimensión que abarca los contenidos relacionados con la orientación en el espacio, la integración de las nociones temporales y objetales y el cuidado del medio físico.
- *El cuerpo y el medio social* es la dimensión que incluye los contenidos referidos al juego, al saber jugar, a la comunicación corporal, a la relación con los/las otros/as y a su cuidado.



Dichas dimensiones guardan relación, continuidad y coherencia con las propuestas de enseñanza en otros niveles educativos. El orden en que se presentan a continuación no establece una secuencia para el abordaje de los contenidos.

Dimensiones	Núcleos de contenidos
El propio cuerpo	La conciencia corporal. Las habilidades motoras. El cuidado de la salud.
El cuerpo y el medio físico	La orientación en el espacio. La integración de nociones espaciales, temporales y objetales. El cuidado del medio físico.
El cuerpo y el medio social	Los juegos y el jugar. La comunicación corporal. El cuidado de los/las otros/as.

El propio cuerpo

La enseñanza de los contenidos comprendidos en esta dimensión posibilita a los niños y a las niñas avanzar en el conocimiento de sí mismos/as cuando disfrutan de experimentar diversas acciones motrices en la resolución de tareas y juegos, cuando reconocen su cuerpo, sus distintas partes y posibilidades motrices, al registrar sus emociones y también, las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas dentro de un conjunto de experiencias de aprendizaje en las que despliegan su conciencia y disponibilidad corporal.

La enseñanza de prácticas introyectivas —también llamadas *gimnasias blandas*— favorece la apertura de la conciencia sensitiva, el registro de sensaciones a través de los sentidos, la relajación, el autoconocimiento e incide en el desarrollo y en el bienestar personal y grupal. Retomando aportes de Francisco Lagardera Otero (citado en Rovira Bahillo, 2015), es posible concebir a la introyección motriz como «una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo». En tanto capacidad humana, se hace necesario presentar situaciones didácticas que posibiliten desplegarla. Esto sucede, por ejemplo, cuando se acondiciona el ambiente y se invita a las niñas y a los niños a percibir sus ritmos respiratorios en estado de reposo o luego de una actividad intensa, como también los latidos de su corazón.

En otras situaciones puede proponerse que experimenten el estiramiento global de su cuerpo, que perciban diferentes posturas y que exploren formas de relajación, entre otras posibilidades.

En esta dimensión se hace referencia también a actividades en las que niñas y niños podrán construir habilidades motoras básicas e iniciarse en las combinadas, que emplearán en la resolución de diversas situaciones motrices. Este nivel básico posibilita desarrollar una coordinación global y avanzar luego hacia formas más diferenciadas, para alcanzar mayor economía en el esfuerzo.

Las habilidades motoras fundamentales o básicas se definen por las siguientes características:

- Suelen ser comunes a todas las personas.
- Filogenéticamente, han permitido la supervivencia del ser humano.
- Son el fundamento de posteriores aprendizajes motores.

Se organizan en:

a. *Locomotivas*, como los saltos y desplazamientos.
b. *No locomotivas*, cuya característica principal es el dominio del cuerpo en el espacio sin desplazamiento.
c. *Manipulativas*, que implican la manipulación, la proyección y la recepción de objetos con manos y pies.

Las habilidades son la manifestación de las capacidades. Dentro de las capacidades coordinativas, el equilibrio es la capacidad que permite mantener o recuperar la posición del cuerpo durante la ejecución de posiciones estáticas o en movimiento. Las niñas y los niños manifiestan un equilibrio adecuado tanto estático como dinámico cuando son capaces de integrar la información que proviene del oído interno, de su sistema visual y del sistema propioceptivo a nivel de la planta de los pies, entre otros aspectos. El equilibrio es un factor de la motricidad también ligado a la maduración del sistema nervioso.

Por las características evolutivas de los/las niños/as, capacidades condicionales como la fuerza, la velocidad, la resistencia —y, para algunos/as autores/as, también la flexibilidad— no requieren en este nivel un tratamiento específico, se desarrollan mediante la estimulación de las capacidades coordinativas que les proponen diversas tareas, juegos y desafíos que se les presentan.

Es importante que estas propuestas de Educación Física se realicen de manera lúdica, resulten placenteras e impliquen compartir espacios de reflexión acerca del valor de la actividad física y del cuidado del propio cuerpo y el de las compañeras y los compañeros, que dispongan de experiencias ricas y variadas, y accedan a opciones de vida saludable.

La conciencia corporal

A partir de la enseñanza de los contenidos relacionados con este núcleo se procura que los niños y las niñas descubran su cuerpo, experimenten placer en sus posibilidades de movimiento, avancen en el conocimiento del cuerpo y sus partes, perciban sus emociones y registren sensaciones propioceptivas y exteroceptivas.

Otro aspecto de relevancia dentro de este núcleo es la enseñanza de saberes que les permitan distinguir entre la tensión y la relajación del cuerpo en su totalidad o de alguna de sus partes, el registro del límite de sus movimientos, la percepción del propio cuerpo en diferentes posturas, entre otras posibilidades, así como las sensaciones que se experimentan. Es importante habilitar un espacio para el registro y la verbalización de las sensaciones experimentadas.



Sostener una posición de equilibrio y trasladarse sin caerse posibilita una experiencia que puede traducirse en *yo puedo*.



Reconocer y ser conscientes de las propias emociones,
verbalizarlas y compartirlas amplía el conocimiento de sí mismos/as.



Contenidos del núcleo

- Exploración y reconocimiento de acciones globales y segmentarias: circunducciones, balanceos, rotaciones, entre otras.
- Conocimiento de las partes del cuerpo: diferencia entre zonas duras y blandas. Huesos, músculos y articulaciones.
- Iniciación en el reconocimiento de la fuerza, la velocidad y la flexibilidad en juegos y variadas actividades.
- Reconocimiento, verbalización y registro de los cambios corporales y de las sensaciones vinculadas con la actividad física: ritmos cardiorrespiratorios en actividad y en reposo, el placer por la actividad física, las emociones, la transpiración, la sed, la fatiga, las sensaciones de calor y de frío.
- Reconocimiento y adecuación al propio ritmo y a ritmos externos.
- Registro del espacio personal y compartido.
- Reconocimiento de los lados del cuerpo y aproximación a la predominancia lateral.
- Registro de sensaciones y percepciones que se obtienen desde diferentes posturas, posiciones del cuerpo y acciones motrices.
- Iniciación en el reconocimiento de la tensión y la relajación global del propio cuerpo en forma contrastada.
- Motores de movimiento: impulsos.
- La respiración: diferenciación entre inspiración y espiración. La relación entre la respiración y la relajación.
- Iniciación en el reconocimiento y la valoración del desempeño motor en juegos y tareas motrices.



Las habilidades motoras

En la etapa en la que se encuentran las niñas y los niños que transitan la Educación Inicial se promueve en los juegos y en las tareas el aprendizaje de las habilidades básicas y el inicio de las habilidades combinadas, que constituyen expresiones propias de la motricidad humana, base de la construcción y el desarrollo de acciones motrices más complejas.

En el proceso de construcción de estas habilidades se hace necesario que las niñas y los niños experimenten diversas acciones motoras en juegos y tareas. Para que esto sea posible, es preciso que, desde la intervención pedagógica, se puedan ofrecer variedad de situaciones motrices en las que se introduzcan variantes en relación con espacios, áreas, elementos, dimensiones y acciones, entre otros componentes.



Las habilidades motoras se aprenden mejor al variar las condiciones en las tareas y juegos.



Contenidos del núcleo

- Empleo de diferentes formas de desplazamiento (caminar, correr, saltar, sortear y transponer obstáculos, galopar, realizar cuadrupedia alta, baja e invertida, reptar, rodar, entre otras) en la resolución de tareas motrices y juegos, tanto en forma individual como grupal.
- Iniciación en diversas formas del salto: en profundidad, en largo y en alto. Con uno y dos pies. Con cambios de dirección y sentido. Con giro y acción de los segmentos libres.
- Control de la caída y recuperación del equilibrio en diferentes tipos de saltos.
- Exploración de diferentes formas de equilibrio y reequilibración variando apoyos.
- Desplazamientos en equilibrio sobre superficies reducidas y a distintas alturas.
- Transporte de objetos en equilibrio con distintas partes del cuerpo.
- Experimentación de diversas formas de trepa, suspensión y balanceo en aparatos y objetos diversos, en planos horizontales, verticales y oblicuos: en el Jardín, en la plaza y en otros ámbitos.
- Tracción y empuje de manera individual, en parejas o colectivamente.
- Apoyos en forma global.
- Apoyos invertidos.
- Rolidos en forma global.
- Exploración de formas de lanzamiento con una y dos manos, en diferentes direcciones, a blancos fijos y móviles y a distancias variables, con diferentes objetos en juegos y tareas motrices.
- Impulso o golpe de un objeto con control paulatino de la dirección, empleando o no un segundo elemento.



- Pase y recepción de distintos elementos con manos o pies, en juegos y tareas motrices.
- Pase, control y traslado de distintos elementos con los pies y otras partes del cuerpo, en juegos y tareas motrices.
- Exploración del pique sucesivo de una pelota con una o dos manos *(dribble)*.
- Iniciación en habilidades combinadas en cadenas de dos, como correr y saltar o lanzar y recibir, y su empleo en la resolución de situaciones de juegos y tareas motrices.

El cuidado de la salud

La actividad física es fundamental para el desarrollo de niñas y niños. Por eso es importante que, en el Jardín de Infantes, se puedan sentar las bases para que se inicien en la construcción de opciones de vida saludable.

En este recorrido se procura que los niños y las niñas valoren la actividad física que realizan en el Jardín y en otros ámbitos de la vida cotidiana, que tomen conciencia acerca de cómo se alimentan y que comprendan la importancia del descanso.

También adquiere especial relevancia propiciar en las clases un clima social saludable y favorecer que las alumnas y los alumnos comiencen a conformar comunidades de aprendizaje al compartir las tareas, aprendan a cuidarse a sí mismos/as y a sus compañeros/as, y a anticipar y prevenir situaciones de riesgo.



El momento compartido de la relajación puede suceder en el transcurso o en el cierre de la clase.



Contenidos del núcleo

- Iniciación en el reconocimiento de la importancia de la actividad física para una forma de vida saludable.
- Construcción de actitudes de cuidado de sí, de expresión de los estados de ánimo, de reflexión, alimentación saludable, descanso, abrigo y desabrigo, pautas de higiene, entre otras.
- Reconocimiento de los riesgos en el ámbito de la clase de Educación Física, en actividades en el medio natural y en otros espacios de la vida cotidiana. Propuestas para la prevención de riesgos.
- Diferenciación entre situaciones en las que se puede actuar de manera autónoma y aquellas en las que se necesita ayuda de compañeros/as o de una persona adulta.



El cuerpo y el medio físico

Esta dimensión presenta contenidos que permiten a los niños y a las niñas desplegar sus juegos y tareas motrices integrando nociones espaciales, temporales y objetales para resolver los desafíos que se les presentan.

Al proponer la exploración de acciones motrices o la invención de juegos, resulta aconsejable acercarles objetos de características diferentes y, en la reflexión compartida, conversar acerca de esas acciones, los objetos empleados, sus características y el modo en que estas inciden en dichas acciones.

En la clase de Educación Física, niños y niñas experimentan la orientación en el espacio cuando reconocen posiciones variadas con relación a sí mismos/as, a los otros/as y a los objetos en juegos y tareas. Por ejemplo, cuando en un juego se acuerda que el refugio va a estar lejos, adelante del grupo.

Principio y fin del recorrido, la rayuela como recurso para la enseñanza de contenidos de la dimensión «El cuerpo y el medio físico».

Otro desafío es la invención de un recorrido con propuestas que realizar en cada tramo. Es posible colocar flechas en ese recorrido y que exploren direcciones y sentidos.

Del mismo modo, es posible realizar juegos en los que intenten embocar en aros u otros objetos ubicados a alturas variables, como también otras situaciones lúdicas donde reconocen obstáculos que deben sortearse, límites, áreas permitidas/prohibidas, refugios, entre otras posibilidades.

Esta experimentación del espacio en los juegos y en las tareas puede ir acompañada de nociones temporales, por ejemplo, cuando en un juego se requiere enviar un objeto con rapidez a un determinado espacio o lugar.

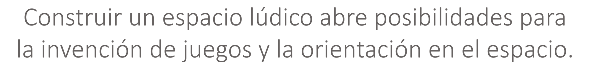
Resulta clave presentar situaciones didácticas que posibiliten integrar progresivamente estas nociones en la resolución o invención de juegos y tareas, y evitar que se aprendan de manera rutinaria, descontextualizada o carente de significación.

La orientación en el espacio



Favorecer la construcción de la orientación en el espacio requiere de situaciones didácticas que propicien la experimentación, el descubrimiento y el empleo de nociones espaciales en las actividades y los juegos que las niñas y los niños realizan. Los alumnos y las alumnas logran apropiarse de estas nociones cuando las reconocen y pueden diferenciar unas de otras, y así organizar las propias acciones ajustando su ubicación y actuación en relación a los/las demás y a las particularidades de los ambientes en los que se desenvuelven.




Construir un espacio lúdico abre posibilidades para la invención de juegos y la orientación en el espacio.



Contenidos del núcleo

- Reconocimiento y verbalización de nociones espaciales y su utilización en juegos y tareas:
  - » de orientación (adelante y atrás, arriba y abajo, a un lado y al otro, derecha e izquierda);
  - » de distancia o proximidad (cerca y lejos, juntos y separados, agrupados y dispersos);
  - » de ubicación (adentro y afuera, entre, alrededor de);
  - » de dimensiones del espacio (grande, pequeño, reducido/mediano).
- Acciones de desplazamientos con cambios de dirección utilizando nociones espaciales en relación con los objetos o con los/las compañeros/as en tareas y juegos.
- Reconocimiento de principio y fin, la dirección y el recorrido de diversas tareas, circulaciones y circuitos.
- Construcción de recorridos, circulaciones y circuitos en forma individual y grupal.
- Representación gráfica de un recorrido/circulaciones/circuitos realizados individual o grupalmente.
- Acciones motrices en el espacio a partir de interpretar un gráfico con recorridos y objetos.
- Diferenciación, creación y utilización de zonas, refugios, espacios libres y ocupados, espacios permitidos y no permitidos, entre otros, y sus funciones en tareas y juegos.
- Participación en formaciones y agrupaciones para la realización de tareas y juegos: rondas, hileras, pequeños grupos, relevos, entre otros.



La integración de nociones espaciales, temporales y objetales

Los juegos y las tareas motrices requieren de una progresiva integración de las nociones temporales, espaciales y objetales. Esta integración se propone con diversos sentidos, como experimentar diferentes nociones de velocidad, duración y frecuencia en juegos y tareas para poder articularlas con nociones espaciales. Por ejemplo, cuando se modifica el tamaño del espacio de juego y se pasa de jugar en uno pequeño a uno más grande, se modifican las posiciones de los refugios, se alejan o acercan, entre otras posibilidades. Esto podrá requerir ajustar la velocidad en los desplazamientos y, tal vez, sus direcciones y sentidos. Otra posibilidad es utilizar diversos objetos, por ejemplo, cambiar la pelota por una de mayor peso o tamaño, lo cual puede implicar diferencias en las velocidades y trayectorias.



Trasladarse por un túnel posibilita experimentar y poner en juego nociones espaciales, objetales y temporales.

Es importante plantear situaciones convocantes y promover la iniciativa de los niños y las niñas en las propuestas. De ese modo, la integración de las nociones mencionadas cobra sentido en la resolución de las situaciones motrices.

Contenidos del núcleo

- Reconocimiento y utilización de las siguientes nociones temporales en tareas y juegos:
  - de duración con respecto a las propias acciones, las de los/las otros/as y las trayectorias de los objetos (largo y corto);
  - de velocidad con respecto a las propias acciones, las de los/las otros/as y las trayectorias de los objetos (rápido y lento);
  - de secuencia con respecto a las propias acciones, las de los/las otros/as y las trayectorias de los objetos (antes, durante y después / simultaneidad y sucesión / frecuencia / continuo y discontinuo, entre otros);
  - de intensidad (fuerte y débil).

- Reconocimiento del ritmo en tareas y juegos.
- Manejo de los objetos ajustando los movimientos a las características que presenten (peso, textura, consistencia, forma, dimensiones, etc.).
- Diferenciación de distintos tipos de trayectorias en los movimientos de los objetos (rectilínea, con pique, rebotes, curva, entre otros).
- Diferenciación de distintos tipos de trayectorias en los desplazamientos propios y de los/las otros/as (rectos, curvilíneos, zigzagueantes, entre otros).
- Reconocimiento de distancias y velocidades en los desplazamientos propios y de los/las otros/as, y en la trayectoria de los objetos.
- Empleo de nociones espaciales, temporales y objetales en tareas y situaciones de juego.

El cuidado del medio físico

El patio de juegos del Jardín, el salón de usos múltiples, el campo o el gimnasio donde se desarrolla la clase de Educación Física son lugares habituales de los que cada niño y niña se va apropiando y en los que va experimentando confianza. Por eso es necesario enseñarles a disfrutar, cuidar y proteger esos espacios y los materiales de uso común y cotidiano en las clases, como también en aquellos ámbitos naturales en donde realizan otras experiencias educativas.



Los/las docentes seleccionan o diseñan distintos espacios del Jardín que convoquen e inviten a los/as niños/as a jugar.

Para que esto sea posible, resulta clave plantear actividades en las que las niñas y los niños interactúen con el medio, lo conozcan y disfruten, por ejemplo, en ocasiones donde el proyecto culmina con una pernoctada en el Jardín o con experiencias en las que se trasladan al medio natural. Las prácticas corporales y lúdicas que se comparten en el medio natural posibilitan a los niños y a las niñas el placer por descubrirlo y habitarlo, así como acceder a experiencias de educación ambiental.



Contenidos del núcleo

- Disfrute en los juegos y en las tareas en ambientes naturales.
- Experimentación sensible de los elementos de la naturaleza.
- Utilización adecuada y cuidado responsable de materiales convencionales y no convencionales en la clase de Educación Física.
- Cuidado y valoración del ambiente en el que se desarrolla la clase y de los objetos propios del lugar.
- Prevención de riesgos con relación al medio físico.

El cuerpo y el medio social


Lúdico

Cuando los niños y las niñas ponen en juego su motricidad, se apropian de contenidos que les posibilitan tener información sobre el medio social en el que viven. Mediante las actividades aprenden a relacionarse con sus compañeros y compañeras, a cuidarlos/as, a inventar y compartir diferentes tipos de juegos, a saber jugar y desplegar diversas formas de comunicación corporal.

Los juegos son expresiones de la cultura, algunos de ellos transmitidos a través de generaciones. A su vez, son inventados por los niños y las niñas cuando la intencionalidad está puesta en la creatividad y en la construcción compartida. Al participar de los juegos, las niñas y los niños aprenden a cuidarse a sí mismos/as y a los otros/as, asumen actitudes de ayuda mutua y respeto, conformando grupos donde interactúan, se integran y asumen roles. Para eso, es necesario que la intervención pedagógica promueva intencionalmente la grupalidad (Souto, 1993), que es una potencialidad que posee cada conjunto de alumnos/as para constituirse como grupo, con cohesión interna, integración y objetivos en común. En este sentido, resultan especialmente relevantes estrategias como la enseñanza recíproca y la reflexión, poner el énfasis en la propuesta de juegos cooperativos y luego intercalar juegos de oposición en los que la ludicidad adquiera especial relevancia.

Las diferentes propuestas de juego ofrecen diversión, placer y aprendizajes con otros/ar.

Resulta clave enseñar a los/las niños/as a jugar de un modo lúdico, tomando en cuenta las perspectivas de cada jugador/a en un espacio protegido, de apariencia ilusoria, donde la emoción, la ficción y la interacción con otros/as se hacen presentes.

La comunicación no verbal, gestual y corporal habilita a que cada niño y niña amplíe sus posibilidades motrices expresivas. Si bien los movimientos son comprendidos como una forma de relación con el medio, también reflejan la personalidad y revelan emociones y sentimientos que la persona experimenta en esa situación. El carácter expresivo del movimiento remite a la persona y no a un objetivo exterior que debe ser alcanzado. Las propuestas de enseñanza deben posibilitar que todos/as puedan desplegar sus modos singulares de expresión motriz. Según Jean Le Boulch (1971), el movimiento se desarrolla en presencia de la mirada de los/las otros/as, existe cuando es recibido por un otro o una otra que lo interpreta. De esta forma, la expresión deja de ser una simple manifestación subjetiva y se convierte en una expresión para otros/as.

Expresión Corporal

La ampliación de recursos expresivos que posibilita la comunicación corporal es un aspecto de relevancia en la construcción de la disponibilidad corporal, entendida como la disposición y la posibilidad personal para la acción, en la interacción con los/las demás y con el medio.

Es importante señalar que el/la docente también pone en juego su disponibilidad corporal al momento de comunicarse y favorecer en cada niño/a su forma singular de expresión motriz.

Los juegos y el jugar

Lúdico

El juego es un derecho y es patrimonio privilegiado de la infancia, por lo tanto, el ámbito educativo debe propiciar variadas situaciones que permitan que los niños y las niñas desplieguen su ludicidad. En Educación Física, las alumnas y los alumnos comparten los juegos que conocen, aprenden a crear nuevos juegos y a acordar las reglas, y conocen otros juegos ya existentes con sus modos de organización, sus reglas, normas, acciones motrices, espacios diversos y roles diferenciados.

En el espacio del juego resulta clave que el/la docente promueva el juego por el juego mismo, por el placer de realizarlo. En otras ocasiones, es importante que lo emplee como medio de desarrollo de capacidades lógico-motrices y también para la mejora de la convivencia entre los niños y las niñas.



En las propuestas lúdicas es preciso considerar las tres perspectivas acerca del juego.

Es importante favorecer el modo lúdico (Pavía, 2006)[4], en el que se propicia el disfrute, se habilita un clima de juego, como un espacio donde haya confianza y permiso para jugar, en situaciones en las que se incluya la ficción, el *como si*, la apariencia ilusoria, la expresión de las emociones y la interacción con los/las otros/as.

Tomando en cuenta los diferentes tipos de juego y sus variantes, el/la docente diseñará actividades que promuevan la paulatina independencia y la cooperación con los/las otros/as. Se propiciará la comprensión del objetivo y la dinámica de juego, la toma de decisiones, la aceptación de las reglas, la utilización de los espacios y la asunción de roles individuales y grupales. También adquiere especial relevancia habilitar espacios para compartir juegos con las familias, favorecer el encuentro y la comunicación entre niños/as, padres y madres, docentes y otros actores sociales.

En el Nivel Inicial, los juegos por bandos son el preludio del equipo. Significan la aparición de un mayor sentimiento de pertenencia a un grupo y la capacidad de jugar con otros/as, permiten la constitución del *nosotros/as* que se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, se acuerdan y aplican algunas tácticas en el desarrollo del juego. De ser necesario, en las propuestas de enseñanza centradas en estos juegos, la/el docente podría ser quien desempeñe el rol principal. A partir de allí, y progresivamente, estos roles van a ser ocupados por uno/a o más niños/as. Posteriormente, se puede dar lugar a los juegos sin roles fijos o con cambios de roles. El uso de refugios en estos juegos da seguridad y protección y la cantidad se va modificando según los juegos y las características de los grupos.

Cabe destacar que, en toda situación, debe evitarse la eliminación de jugadores y jugadoras de manera de asegurar una participación activa de todo el grupo.

Contenidos del núcleo



- Participación en juegos propuestos por el/la docente y juegos propuestos por las niñas y los niños, ya sea que los inventen o no:
  - » juegos individuales y masivos con habilidades motoras (de lanzamiento y recepción, de pases, de lanzamiento a blancos fijos y móviles, de tracción en forma individual y grupal, de sortear obstáculos, entre otros);
  - » juegos con roles, sin roles definidos y con roles rotativos;
  - » juegos con diferentes organizaciones espaciales, individuales y grupales;
  - » juegos y rondas tradicionales propios de la edad, de la comunidad escolar y de las distintas comunidades que la integran;
  - » juegos cooperativos en pequeños y grandes grupos;
  - » juegos de construir y compartir;
  - » juegos de imitación;
  - » juegos de ocultamiento o escondidas;

- » juegos de reacción, diferenciando acción y quietud;
  - » juegos exploratorios;
  - » juegos expresivos;
  - » juegos de persecución individuales y grupales de organización simple (uno/a contra todos/as, todos/as contra uno/a —inicialmente el/la docente—, inicialmente con un refugio);
  - » juegos de persecución individuales y grupales de organización más compleja:
    - masivos —todos/as contra todos/as— y por bandos, sin refugios y con uno o más refugios de diferentes funciones;
    - con diferentes roles fijos y con cambios y rotación de roles —*perseguidores/as, perseguidos/as, salvadores/as*—, sin refugios y con uno o más refugios de diferentes funciones.
- Identificación, comprensión y aceptación de las reglas del juego, ya sean explicadas por el/la docente o acordadas por los niños y las niñas.
- Elaboración de reglas sencillas que regulen los juegos o modificación de las ya conocidas.
- Creación y recreación de juegos.
- Cooperación con otros/as en la organización de tareas y juegos (transportar y organizar los materiales para un juego, para un circuito, etcétera).
- Reconocimiento de la diferencia entre juegos de oposición y de cooperación.
- Los objetos: sus características y posibilidades en la construcción de juegos.
- Reconocimiento y aceptación de los diferentes roles que asumen en el desarrollo de los distintos juegos.
- Resultados de los juegos: comprensión y aceptación.
- Iniciación en la resolución de problemas en los juegos con empleo de estrategias y el diálogo como forma de comunicación.
- Construcción de acuerdos con los/las otros/as para iniciar un juego y desarrollarlo con mínima intervención docente.
- Respeto por los/las adversarios/as, por los compañeros, las compañeras y los juegos de los otros/as.
- Los espacios en el juego: características y posibilidades.

La comunicación corporal

La ampliación de recursos expresivos que posibilita la comunicación corporal es relevante en la construcción de la disponibilidad corporal.

Es preciso generar un clima de confianza para que las niñas y los niños se sientan seguras/os y experimenten permiso para expresarse. Es necesario tener presente, entonces, la mirada que alienta a expresarse, las intervenciones que valoran a cada niño/a en su singularidad, el uso del tono de voz apropiado, el clima que se crea, el entorno físico protegido y el empleo posible de herramientas tecnológicas que aporten imágenes, luces, efectos, sonidos, para propiciar acciones motrices expresivas.


Educación Digital


Lenguajes Expresivos

Lúdico


Corporizar imágenes o bailar favorece el despliegue de los aspectos expresivos de la motricidad.

Esto vale también si se intenta favorecer la comunicación corporal sin el uso de la palabra, a partir de una melodía, un cuento, imágenes o un juego, entre otras posibilidades.

La invitación a transmitir, mediante el lenguaje corporal y el movimiento, estados de ánimo, sentimientos, ritmos, por citar algunos ejemplos, abre un espacio en el que los niños y las niñas aprenden a conocerse a sí mismos/as y a los compañeros y las compañeras, y despliegan, así, aspectos expresivos de su corporeidad y motricidad. Estas situaciones posibilitan el desarrollo de la expresividad en las clases y se constituyen en la base de aprendizajes más complejos en edades posteriores.


Contenidos del núcleo

- Experimentación de acciones motrices expresivas o comunicativas a partir de cuentos, melodías, ritmos, emociones, ideas, sentimientos, imágenes, entre otros.
- Producción de acciones motrices expresivas o comunicativas (gestos, mímicas, representaciones, señas, posturas en forma individual) para transmitir algún mensaje propio o propuesto por otras personas.
- La comunicación corporal en los juegos.

El cuidado de los/las otros/as

En las tareas grupales, en los juegos de cooperación, de persecución, masivos y por bandos, de rondas, de imitación y mímicas es donde se concreta, entre otras actividades, el aprendizaje grupal y compartido.

La presencia de los/las otros/as requiere atender a su respeto y cuidado, que se fundan en la valoración del otro o de la otra como compañero o compañera de juego con derecho a participar y aprender junto con los/las demás. Aquí es donde entra en juego no solamente el cuidado del cuerpo y la salud de los/las compañeros/as, sino también el respeto a la diversidad.





Contenidos del núcleo

- Reconocimiento y valoración de la necesidad de cuidar al compañero y a la compañera durante juegos y tareas grupales.
- Aceptación del otro o de la otra como compañero/a de juegos y tareas, sin discriminación de ningún tipo.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por sí mismos/as y por los/las otros/as.
- Respeto del derecho a jugar de todos/as los compañeros y las compañeras.



Compartir el aprendizaje representa atender, cuidar, ayudar al compañero/a y disfrutar de las tareas colectivas.

Orientaciones para la enseñanza

Enseñar Educación Física requiere poner a disposición de los niños y de las niñas diversas situaciones didácticas inclusivas mediante las que se les presenten saberes corporales, lúdicos y motores que les posibiliten enriquecer sus experiencias motrices, desplegar sus capacidades e iniciarse en el conocimiento de elementos significativos de la cultura corporal.

Las clases de Educación Física han de constituirse en espacios de encuentro, de enseñanza y aprendizaje, de proyectos compartidos, donde se habilite a cada niño y niña a ejercer su derecho a aprender.

A continuación se plantean algunas orientaciones para la tarea docente en la clase de Educación Física con relación a:

- **a.** La intervención pedagógica contextualizada en el proyecto escuela.
- **b.** La propuesta de enseñanza emancipadora.
- **c.** La enseñanza de contenidos organizados en estructuras didácticas con unidad de sentido.
- **d.** La propuesta de enseñanza con variedad de situaciones didácticas inclusivas.

La intervención pedagógica contextualizada en el proyecto escuela

La intervención pedagógica contextualizada se desarrolla de manera integrada al proyecto escuela, articula con otros/as docentes de la sala y atiende las particularidades, necesidades e intereses de cada niño y niña en ese grupo.

Esto supone participar en la elaboración de acuerdos curriculares junto con los/las otros/as docentes o tomar conocimiento de estos al incorporarse a la institución. Es importante que entre los/las docentes compartan espacios de diálogo, intercambien puntos de vista y acuerden articulaciones que resulten pertinentes y beneficiosas para generar escenarios enriquecidos de aprendizaje y construir unidad discursiva y coherencia en las propuestas de enseñanza que se realizan. De este modo, es posible fortalecer la potencia formativa que este eje de experiencias aporta a la tarea pedagógica que lleva adelante la institución.

Los proyectos se articulan con la/el docente de la sala para enriquecer el aprendizaje.

ESI

La propuesta de enseñanza emancipadora

A partir de la puesta en acto de una propuesta de enseñanza emancipadora, se sugiere que:

- Se asigne a los niños y a las niñas un lugar protagónico en sus procesos de aprendizaje.
- Se incluya a todas las niñas y los niños en las diversas actividades y juegos.
- Se escuchen las voces, las necesidades, las opiniones y los intereses de las alumnas y los alumnos, por ejemplo, al construir un recorrido o en el planteo de las propuestas.
- Se propicie la asunción de actitudes solidarias, de cuidado y de ayuda mutua en la realización de proyectos compartidos.
- Se promueva el inicio del desarrollo de la capacidad crítica de las niñas y los niños al realizar las primeras aproximaciones a valores como el respeto, la solidaridad y la justicia, entre otros.
- Se invite a los/las niños/as a participar en momentos de intercambio al concluir la clase o durante esta, en los que se expresen sensaciones, percepciones y sentimientos en relación con lo que sucede en la clase para que puedan poner en palabras sus experiencias y reflexionar en relación con las actitudes y los aprendizajes. Esto puede suceder en el cierre de la clase o en otro momento que se estime conveniente.

De este modo, el/la docente construirá situaciones didácticas que favorezcan el despliegue de la corporeidad a partir de aprendizajes en los que cada niño y niña reestructura esquemas de acción previos y experimenta sensaciones y sentimientos al participar en las propuestas.

Al construir esquemas de acción, las niñas y los niños disponen de habilidades y capacidades para la intervención en el medio y pueden resolver los problemas motores que se les presentan a partir de la exploración, la experimentación y la búsqueda creativa. Son necesarios los espacios donde conversar acerca de las acciones motrices que experimentaron o exploraron y sus modos de resolverlas, en los que prevalezca la escucha y la comunicación multidireccional. En estos espacios se les puede plantear de qué modo han compartido tareas y juegos, si han jugado todos/as o si alguien no pudo participar.

La docente, en la clase, habilita la alegría y la experiencia de libertad.

En Nivel Inicial, los niños y las niñas comienzan a construir representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades particulares y los problemas comunes. Y, en este sentido, es posible que, a partir de su identificación, puedan construir proyectos colectivos para superarlos.

La enseñanza de contenidos organizados en estructuras didácticas con unidad de sentido

La enseñanza de contenidos organizados en diversas estructuras didácticas porta unidad de sentido en función del recorte cultural en el que se focaliza o de la producción que se va a emprender.

Las propuestas de enseñanza pueden tener la modalidad de unidades didácticas que permiten la indagación en recortes de contenidos que posibilitan el conocimiento de sí mismos/as y la apropiación de saberes de la cultura corporal. En este caso, el/la docente selecciona los objetivos de aprendizaje, los contenidos de enseñanza y, a partir de esta selección, elabora la secuencia de actividades y las propuestas de evaluación. Si bien este es el orden que comúnmente se utiliza, son muchas las ocasiones en que se comienza a pensar una propuesta de enseñanza desde otros componentes, como las actividades o los contenidos. Sea cual sea la puerta de entrada, los componentes de la propuesta deben guardar coherencia interna, responder a las prescripciones curriculares y a las características e intereses del grupo.

Niños y niñas realizan diferentes actividades que forman parte de un proyecto.

Las propuestas de enseñanza también pueden diseñarse como un proyecto didáctico. Del mismo modo que la unidad didáctica, un proyecto didáctico comprende una secuencia de actividades con un inicio, un desarrollo y un cierre y se van evaluando los procesos y aprendizajes alcanzados. En las actividades que se planifican en un proyecto también se enseñan contenidos curriculares, la diferencia es que, en el proyecto, se prevé la elaboración de un objeto o la participación en un evento, que supone salir del espacio áulico cotidiano e interactuar con otros/as más allá del grupo de la sala. En los proyectos didácticos son claves las voces y las elecciones de los/las niños/as. Cuando la/el docente planifica

un proyecto, pueden planearse eventos que se realicen de manera periódica o para el cierre de la secuencia didáctica. Esto sucede, por ejemplo, en una clase abierta, una salida al medio natural o un encuentro entre alumnas/os de distintos jardines en el que participan los niños y las niñas y sus familias, entre otras posibilidades.

Si bien ambas propuestas de enseñanza (unidades didácticas y proyectos) pueden contener secuencias didácticas a modo de hipótesis orientadora de la tarea de enseñanza, también es posible proponer una secuencia más acotada, que no se encuentre necesariamente en el marco de un proyecto o de una unidad didáctica.

La propuesta de enseñanza con variedad de situaciones didácticas inclusivas

Coincidiendo con Ruth Harf (2003), las estrategias de enseñanza son todos los modos que emplea el/la docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone; también incluyen la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los niños y a las niñas.

Se sugiere implementar una propuesta de enseñanza con variedad de situaciones didácticas en las que se propongan estrategias que favorezcan el aprendizaje motor, el desarrollo de diferentes aprendizajes y el despliegue de capacidades diversas.

En la selección de estrategias es preciso tener en cuenta un conjunto de variables: el contexto, el grupo, los propósitos, los contenidos que van a enseñarse y los recursos materiales, entre otros aspectos. A partir de allí, se podrá decidir cuáles son las más adecuadas, ya que no cualquier estrategia resulta apropiada para cualquier situación de enseñanza. Resulta necesario, que en las clases, prevalezcan la confianza, el humor, la creatividad y el placer en la actividad compartida.

La ronda habilita la circulación de la palabra, de la mirada, la comunicación y la integración de todos/as.

Proyectar las propuestas de enseñanza implica, luego de la selección de objetivos y contenidos, anticipar las estrategias, la organización del

espacio, seleccionar los materiales, prever la organización del grupo y las consignas en función de las actividades por desarrollar. La atención a los emergentes y a los requerimientos de las niñas y de los niños y el respeto por los tiempos individuales y grupales resultan aspectos imprescindibles de la tarea de enseñanza, al igual que procurar brindar seguridad y contención.

Es necesario que el/la docente promueva la creatividad y tome en cuenta los requerimientos de los niños y las niñas, ofreciendo las mediaciones pedagógicas adecuadas para que cada cual ponga en juego sus acciones motrices, sin establecer un modelo que seguir ni plantear exigencias en función de un patrón externo. Se trata de que las niñas y los niños avancen hacia logros que se les proponen o sobre los que han manifestado su interés, en un proceso en el que se incentive la autoestima y la autonomía.

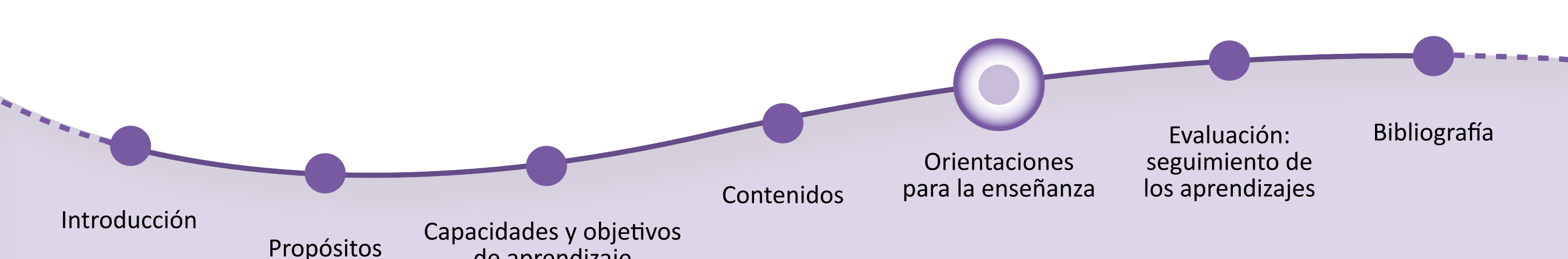
Las propuestas de enseñanza deben habilitar en la clase un espacio donde circule la libertad y la alegría, para que los niños y las niñas puedan manifestar sus saberes corporales, lúdicos y motores, y construir con sus pares variadas propuestas. En este sentido, las estrategias de enseñanza no son neutras sino que se definen en función del sentido formativo que presenta este eje de experiencias y los objetivos de aprendizaje que se pretende que alcance el grupo.

Si se busca acompañar la formación de niños y niñas participativos/as, libres y creativos/as, que puedan crear sus propias respuestas, explorar sus acciones motrices y manifestar opiniones e iniciativas, las intervenciones docentes deben plantear actividades que lo favorezcan. Asimismo, deben orientarse a que los niños y las niñas sean capaces de compartir con otros/as las tareas, inventar juegos, desempeñar diferentes roles, desplegar singulares modos de expresión motriz y que se ayuden mutuamente. Esto requiere favorecer la grupalidad, que es la potencialidad que tiene esa sala de conformarse como grupo, con cohesión interna y objetivos comunes.

Otro aspecto a considerar es la inclusión de recursos tecnológicos en las situaciones de enseñanza, siempre y cuando estén al servicio de promover las experiencias corporales y motrices, y no de limitarlas. Es preciso reconocer las diferentes tecnologías disponibles y pensar los modos en los que estas pueden generar aportes significativos en las propuestas de enseñanza. El uso del cañón para la proyección de imágenes que favorezcan la corporización; la proyección de la luz que emite el cañón en interacción con las acciones motrices de los niños y las niñas, que proyectan de este modo sus sombras; la escucha de ritmos y melodías mediatizados por diferentes soportes musicales para propiciar acciones motrices expresivas, son algunos ejemplos posibles de uso de la tecnología.


Expresión Corporal


Educación Digital



Entre las diversas estrategias de enseñanza, deben presentarse situaciones didácticas que:

- Promuevan la exploración: cuando se acondiciona el medio, se colocan a disposición de los niños y las niñas diversos materiales y se les proponen acciones que posibiliten el descubrimiento y la ampliación de sus posibilidades motrices.
- Incentiven la creatividad y la expresión.
- Presenten problemas por resolver: cuando se plantea a los/las niños/as el objetivo de la acción por realizar sin explicitar el procedimiento, que es el saber que precisan construir para resolver el problema, ya sea en forma individual o grupal.
- Inviten a reflexionar: cuando las niñas y los niños valoran sus logros, se plantean preguntas, conversan sobre problemas que se presentan y sobre actitudes y conflictos que aparecen, entre otras posibilidades.
- Propicien la enseñanza recíproca: en situaciones donde los niños y las niñas se observan, se ayudan y se evalúan mutuamente.
- Presenten un modelo que imitar.
- Impliquen una gestión participativa de la clase desde la que se favorezca la manifestación de opiniones, la toma de decisiones y el acceso a la información.
- Promuevan la participación en proyectos compartidos.

Algunos interrogantes que pueden orientar el diseño de las actividades

Las actividades...

?

» ¿Promueven la experiencia placentera en las tareas motrices y los juegos? ¿Incluyen consignas que proponen jugar por el placer de jugar?
» ¿Atienden iniciativas, intereses, necesidades y saberes corporales, lúdicos y motores que manifiestan los niños y las niñas?
» ¿Permiten acceder a nuevos saberes corporales y motrices, o se limitan a que reproduzcan sus experiencias cotidianas?
» ¿Toman en cuenta las distintas dimensiones de la corporeidad, desde lo emocional, cognitivo, motor y socioafectivo?
» ¿Atienden a las posibilidades motrices de cada niño y niña y sus características?
» ¿Proponen agrupamientos variados, en parejas, pequeños grupos o la totalidad del grupo, así como diferentes usos del espacio?
» ¿Proponen establecer relaciones entre saberes motrices previos y nuevos contenidos por aprender?

» ¿Se organizan en una secuencia que prevé variadas situaciones didácticas y que incentiva la construcción de diversas estrategias de aprendizaje?
» ¿Atienden a la grupalidad y favorecen la interacción, la cooperación, la asunción de roles, las actitudes solidarias y de respeto?, ¿propician la conformación del grupo como comunidades de aprendizaje?
» ¿Promueven en las niñas y en los niños el desarrollo de la capacidad crítica, la reflexión acerca de sus actitudes, sus logros en las prácticas corporales, como también acerca de qué manera estas prácticas se presentan en el entorno sociocultural?
» ¿Contribuyen al disfrute, el conocimiento, el respeto y el cuidado del ambiente, en diferentes medios como los escolares, los acuáticos, los espacios al aire libre y el medio natural?
» ¿Fomentan la construcción de estilos de vida saludable?

La reflexión acerca de estos interrogantes favorece la elaboración de consignas que resulten pertinentes para cada situación didáctica, en función de la estrategia de enseñanza seleccionada.

Por otra parte, es importante procurar espacios con equipamiento adecuado a las posibilidades de aprendizaje en esta etapa, que los/las docentes utilizarán con creatividad y flexibilidad en la enseñanza de saberes corporales, lúdicos y motores, para favorecer el intercambio y el vínculo entre los niños y las niñas. Tal como afirma Francesco Tonucci (2006), es fundamental crear los espacios activos, aulas, patios, bibliotecas, y los conectivos, es decir, aquellos que permiten la función vincular[5].

Evaluación: seguimiento de los aprendizajes

Concebir la evaluación como parte de la enseñanza implica proponer situaciones que propicien nuevas oportunidades para el aprendizaje. Es preciso adoptar una perspectiva comprensiva, traducida en una práctica evaluativa que busca interpretar y valorar los avances y los procesos de aprendizaje en relación con los objetivos propuestos, y alejarse de la mera medición de los logros.

En el proceso formativo, los niños y las niñas se apropian de elementos de la cultura corporal con la mediación de la/el docente, quien los/las habilita e incentiva a expresarse motrizmente con libertad y creciente autonomía, intercambiar experiencias y asumir actitudes solidarias con sus pares.

Se hace necesario que la propuesta de evaluación forme parte del proceso de enseñanza y acompañe los aprendizajes de saberes corporales, lúdicos y motores. En las situaciones evaluativas, el/la docente identifica los avances individuales y grupales, y ayuda a reconocerlos. Observa las posibilidades de las niñas y de los niños para resolver problemas, y contribuye a que reconozcan posibles dificultades. De esta manera, adecua sus propuestas en la selección de los saberes y las estrategias que se utilizarán para ofrecerles a los alumnos y a las alumnas situaciones de enseñanza en función de los saberes de los que ya disponen.

Resulta enriquecedor dialogar con los niños y las niñas acerca de qué y cómo van aprendiendo, cuáles son sus logros y sus posibilidades, qué dificultades y qué riesgos reconocen para que logren un desempeño seguro en las actividades que llevan adelante. Este planteo les permite una autoevaluación y un creciente afianzamiento de la confianza, la seguridad y la autoestima, requerimientos fundamentales para avanzar hacia una progresiva autonomía en su accionar motor en relación con el medio y con los/las otros/as.



En las diferentes propuestas las/los niñas/os ponen a prueba sus habilidades, resuelven y superan obstáculos.

Es importante, entonces, el diseño de diferentes situaciones de evaluación, tanto individuales como grupales, con el propósito de conocer los procesos y los logros de las niñas y de los niños atendiendo de manera integral a sus manifestaciones y desempeños en distintos tipos de tareas y juegos.

También resulta imprescindible evaluar la propuesta de enseñanza y, al hacerlo, es preciso tomar en cuenta las diferentes opiniones que los niños y las niñas puedan ofrecer en relación con la actividad que se les propone en las clases de Educación Física, en los diferentes ámbitos en que se desarrollen.

¿Qué evaluar en Educación Física?

En las clases de Educación Física se enseñan saberes corporales, lúdicos y motores en juegos y tareas variadas que el/la docente plantea o que los niños y las niñas proponen. Al diseñar una propuesta de evaluación es necesario considerar las situaciones didácticas y las experiencias que en ellas se proponen, los aprendizajes y los procesos que transitan como grupo.

Considerando los saberes que se ponen en juego y los objetivos de aprendizaje, se tendrá en cuenta la participación de las niñas y los niños en la creación de juegos, así como el conocimiento de juegos de diversas organizaciones, los modos de comunicarse y las actitudes con los/las compañeros/as y docentes, el conocimiento de su cuerpo y sus acciones motrices, las posibilidades de exploración, descubrimiento y resolución en diferentes situaciones y los modos diversos de comunicación corporal, entre otros elementos por considerar.

Otro aspecto que analizar es cómo los niños y las niñas incorporan en las situaciones de juego las nociones objetales, espaciales y temporales, en pos de mejorar la orientación. Es preciso reflexionar acerca de cómo participan en las tareas y en los juegos, cuáles son las actitudes que asumen, si identifican los saberes que están aprendiendo, si cuidan de sí mismos/as y de los/las otros/as, si disfrutan de las actividades y si conversan acerca de los modos de resolver los conflictos que se presentan, entre otras posibilidades.

Se lleva a cabo una evaluación de inicio, formativa y final, como parte de la tarea de enseñanza, con la intención de alentar el deseo de aprender de los niños y las niñas, así como de comprender procesos y logros que han experimentado, poniendo el acento en el *yo puedo* y no en lo que falta para llegar a un supuesto modelo. Estas instancias de evaluación permiten acompañar a cada uno/a en el afianzamiento de sus aprendizajes y constituyen una herramienta para cada docente en la revisión de sus prácticas, sus propuestas, los contenidos, las estrategias de enseñanza. Así, la/el docente podrá plantear nuevos desafíos que hagan posible un espacio valioso de aprendizaje.

¿Cómo evaluar?

Favorecer la constitución de la corporeidad y de la motricidad requiere acompañar este proceso con instancias de evaluación que tomen en cuenta la singularidad de cada niño y niña, y la complejidad de las acciones motrices. No solo es importante considerar cómo realizan una acción motriz, sino también cómo se sienten al realizarla, si disfrutan, si pueden expresarse, cómo se vinculan con sus pares y cómo reconocen sus avances.

Los criterios de evaluación se constituyen en pautas para elaborar y definir indicadores, instrumentos y formas de llevar adelante la evaluación. Es posible distinguir los criterios que refieren a los modos de evaluar de la/el docente de otros criterios que se relacionan con aspectos que se recortan del objetivo de aprendizaje formulado.

En este sentido, hay criterios que dan cuenta de buenas prácticas evaluativas, por ejemplo:

- Garantizar diferentes instancias de observación, registro y seguimiento de los aprendizajes.
- Tomar en cuenta condiciones de partida de cada niño y niña, y cotejarlas con sus avances, para triangular luego esta información con los objetivos propuestos.
- Incluir en las propuestas de evaluación situaciones en las que se proponga a los niños y a las niñas autoevaluarse, además de la evaluación docente.

Pueden enunciarse otros criterios que remiten a aspectos de los aprendizajes que se espera que las niñas y los niños alcancen. Estos criterios se desprenden de los objetivos de aprendizaje, especifican y orientan sobre el alcance de los logros esperados. De los criterios se derivan los indicadores que enuncian las posibles evidencias de los aprendizajes referidos en un determinado objetivo.

Es conveniente acompañar el proceso de enseñanza con un cuaderno de registro que contenga información sobre los procesos en el grupo (qué les gustó, cómo se sienten en la clase, si disfrutaron, qué aprendieron, qué dificultades se han presentado), de manera de orientar la decisión sobre intervenciones necesarias para favorecer los aprendizajes.

Además de los cuadernos de registro y el espacio destinado a la evaluación en cada planificación, pueden emplearse otras opciones como listas de cotejo, escalas de valoración y rúbricas, en función de lo que se considere adecuado. Lo esperable es utilizar diversos instrumentos, dado que se complementan y se enriquecen en función de la evaluación de los procesos y aprendizajes de los niños y las niñas.

Bibliografía

Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del Nivel Inicial, en clave pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño para la Educación Inicial*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Educación Física*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2011). Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. *Educación Física. Experiencias y reflexiones. Aportes para la enseñanza. Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio, una nueva mirada*. Buenos Aires, Argentina: Stadium.

Gómez, R. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Argentina: Stadium.

Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Argentina: Stadium.

Gómez, R. (coord.) (2009). *La Educación Física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Harf, R. (2003). «La estrategia de enseñanza es también un contenido». *Revista Novedades Educativas*. 149. Buenos Aires: Argentina.

Lapierre, A., Acouturier, B. (1977). *Educación vivenciada. Los contrastes*. Barcelona, España:-Científico-Médica.

Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación. (1994). *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires, Argentina.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

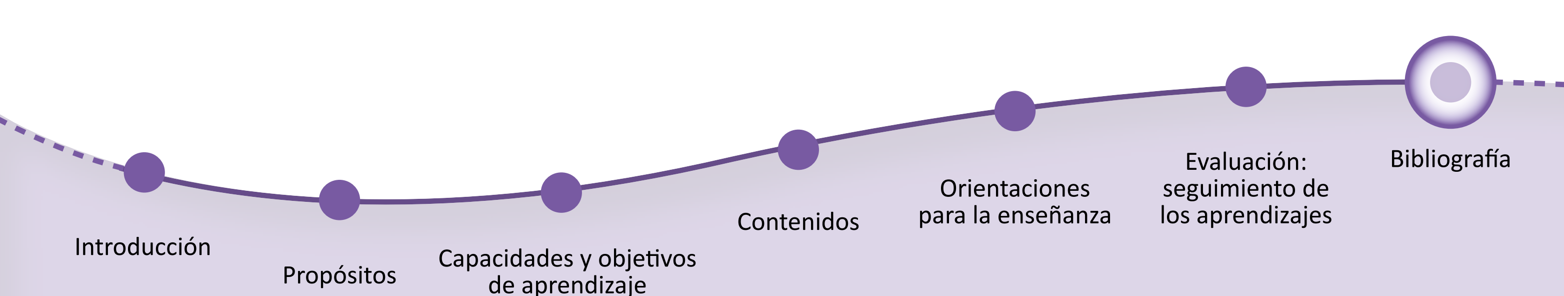
Rey Cao, A., Trigo Aza, E. (2001). «Motricidad... ¿Quién eres?». *Educación Física y Deportes 59*, 91-98.

Rovira Bahillo, G. (2015). «La práctica de la introyección motriz». *Revista Acción motriz*. *15*. Girona, España: EUSES, Universidad de Girona.

Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid, España: Gymnos.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona, España: Científico-Médica.



Notas

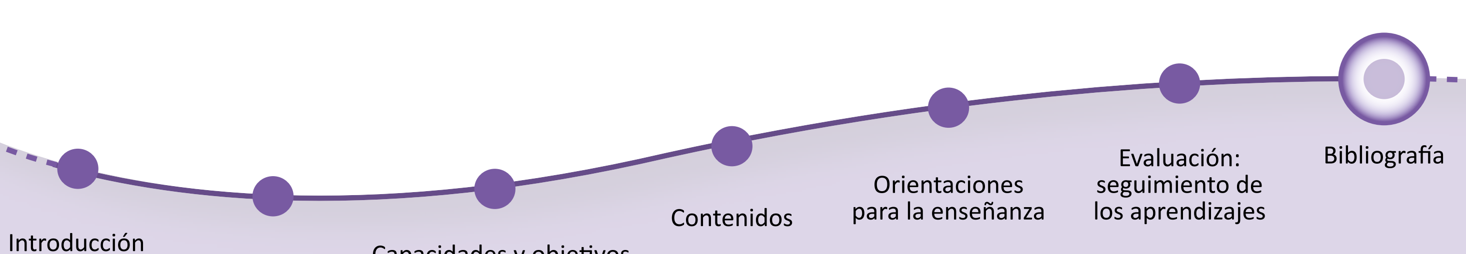
1 El medio acuático podrá ser parte de las experiencias de este eje siempre y cuando se cuente con el recurso específico y propio del nivel.

2 El medio acuático podrá ser parte de las experiencias de este eje siempre y cuando se cuente con el recurso específico y propio del nivel.

3 Para profundizar en esta hipótesis se recomienda la lectura del trabajo de Renzi, G. «Educación Física en el Nivel Inicial».

4 El ERMEL dice: «Variable didáctica es una variable de la situación sobre la cual el docente puede actuar y que modifica las relaciones de los alumnos con las nociones en juego, provocando la utilización de distintas estrategias de resolución». Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. ERMEL (Equipo de Didáctica de la Matemática). (1990). Aprendizajes numéricos y resolución de problemas. París, Francia: Athier.

5 Tonucci, F. (comp.) (2006). *A los tres años se investiga*. Buenos Aires, Argentina: Losada.



Lúdico



Introducción



Niñas comparten un juego y establecen lazos de amistad.

Para los niños y las niñas pequeños/as, el juego es una forma de aproximarse al mundo y pensar sobre él, de poner a prueba ideas, emociones e iniciativas y experimentar con ellas. Jugar es su modo de construir sentidos sobre lo real. Es en la experiencia del jugar donde se pone de manifiesto el carácter de quien juega en cuanto conjunto de cualidades psíquicas, emocionales o afectivas, es decir, que lo/la muestran tal cual es. Este modo personal que aparece cuando se juega se observa en la toma de decisiones que cada jugador/a realiza al definir que *está jugando* y no haciendo otra cosa.

En la base de todos los juegos está la imaginación y es, justamente, la posibilidad de imaginar la que libera a niñas y niños de las limitaciones situacionales y les permite experimentar mundos desconocidos, a la vez que las/los obliga a ajustarse a las restricciones que impone el propio juego.

Es en el transcurrir del juego más que en alcanzar un objetivo final (que marca el cierre del juego), que se comprende el modo en que las niñas y los niños se aproximan al mundo y expresan, de forma única y personal, su manera de comprenderlo y de apropiarse de él. Frente a estas características es posible afirmar que el valor educativo del juego radica en la experiencia de jugar y, en este caso, la experiencia es más importante que el resultado. Jugar es un tipo de experiencia que permite a los/las niños/as construir significados, conocer sus posibilidades, compartir con otros/as, ampliar su participación en su comunidad de referencia.

En su relación con la enseñanza (a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006), el juego se ha revalorizado y se lo define como «contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social» (Ley 26.206, art. 20d). Desde entonces, las discusiones que polarizaban el juego en torno al *jugar por jugar* y el *jugar para* dieron paso a la búsqueda de nuevas formas de pensar la presencia del juego en las salas y superaron esa falsa dualidad.



Se sugiere visitar el sitio web «Jugar es Jugar» del Instituto Iberoamericano de la Primera Infancia para ampliar información a partir de entrevistas con especialistas que hablan de la importancia del juego.

En las salas se suceden múltiples actividades, con muy variada intencionalidad. Pueden coexistir actividades lúdicas, juegos para enseñar contenidos y juegos para pasar bien un rato; pero también debe existir una intencionalidad educativa que facilite aprender juegos que *espontáneamente* las niñas y los niños no jugarían, y una mirada que ayude, motive, enseñe a jugar.

Niños y niñas pueden elegir entre una variedad de posibilidades de juego.

Para garantizar que el juego tenga su lugar como contenido de enseñanza, necesita transformarse en valioso por sí mismo. Con ese fin, la/el docente encontrará caminos para diseñar, presentar, ofrecer, enriquecer y sostener en el tiempo diferentes propuestas de juego que pasen a formar parte de las elecciones que las niñas y los niños hacen en su vida cotidiana, en su tiempo libre, en sus encuentros con otros/as, en la escuela, en sus casas.

¿Qué características debe asumir un juego para que sea genuina su inclusión en el Jardín?

- En primer lugar, *la aparición del juego supone asignarle un tiempo que facilite el aprender a jugar*. Esto requiere que la/el docente ofrezca espacios lúdicos para explorar libremente, en los que las niñas y los niños pueden ingresar a la situación lúdica. Como la aproximación al juego es lenta, suele requerir momentos de decisión por parte de los/las jugadores/as. Asumir que no todos/as pueden jugar al mismo tiempo a las mismas cosas implica considerar una diversidad de propuestas posibles y otorgar *márgenes de elección*. Esto requiere respetar el proceso que supone *aprender a jugar* y, al mismo tiempo, permitir que un mismo juego pueda ser jugado varias veces. Volver a empezar, intentar de nuevo por otro camino o abandonar el juego para otro momento forman parte del acontecer lúdico, y esto debe estar previsto en la secuencia que propone el/la docente.
- En segundo lugar, *el juego debe ser divertido para quienes lo juegan.* Vale la pena jugarlo porque atrae, invita, plantea un desafío que se quiere resolver, anima a salir del estatismo y a entrar en movimiento. Esto significa que el/la maestro/a busca el modo de acompañar a las niñas y a los niños para que aquellos juegos iniciados y enseñados en el Jardín, paulatinamente, se conviertan en juegos que pueden desplegar y sostener por sí mismas/os.

- En tercer lugar, *el juego supone la posibilidad de jugar con otros/as*. Esto requiere que todos/as los/las que participen jueguen genuinamente, y esto se llama *honestidad lúdica* de los/las jugadores/as. En este marco se producen y aceptan las negociaciones, las transformaciones o las limitaciones propias del jugar. Por eso, cuando se piensa en la enseñanza de juegos en el ámbito escolar, el tamaño del grupo de jugadores/as es un criterio que debe tenerse en cuenta. Se puede presentar el juego en forma grupal si es un juego con reglas convencionales, y modelar su resolución, pero el momento de juego requiere pequeños grupos. El/la docente también puede jugar y no solo ser observador/a. Es cierto que observar un juego es un modo de participar en él, pero esto no significa asumir una actitud extraña a las/los jugadoras/es o realizar intervenciones que no se solicitan. Los diálogos sobre cómo se jugó, qué dificultades se encontraron, qué otros materiales se hubieran necesitado o qué modificaciones se realizaron son posteriores al momento de jugar a menos que sean los/las jugadores/as quienes lo inician porque no pueden continuar jugando y requieren una ayuda externa que facilite proseguir el juego.



Los espacios de la sala se transforman de acuerdo con los intereses de los/las niños/as y la propuesta didáctica.

Estos tres aspectos buscan proteger el juego y el jugar, y enriquecer los marcos de significación de los niños y las niñas para potenciar el juego. En suma, proponen respetar el juego y el valor que este tiene para la infancia.

Ahora bien, junto con estas consideraciones, la/el docente necesita comprender cuál es la diferencia entre jugar en el Jardín y fuera de él; en qué se enriquecen las niñas y los niños cuando les enseña a jugar.

Aunque los juegos también pueden ser medios para enseñar otros contenidos por fuera del jugar (juegos de recorrido vinculados con la secuencia numérica, juegos corporales grupales vinculados con Educación Física, trabalenguas, adivinanzas y juegos de palabras, etc.),



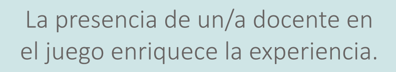
En el Jardín se puede jugar con otros/as y se aprende a establecer acuerdos.

este aspecto se aborda en cada uno de los ejes de experiencias de este *Diseño Curricular*. En esos casos, la elección del juego como actividad está asociada a la posibilidad de enseñar algo específico. Esto modifica la intervención de la/el docente, porque incluye situaciones de reflexión y diálogo sobre lo realizado, que no siempre atienden a los niños y a las niñas como jugadores/as, y también por las modificaciones o transformaciones que introduce, propias del jugar.

En este eje se intenta mirar la otra cara de la moneda: el hecho de jugar en el Jardín, que, ciertamente, incluye la presencia de otros/as niños/as y un/a docente que observa, anticipa, dispone, provoca y que, además, acompaña el jugar.

Jugar en el Jardín condiciona el juego en cuanto al tiempo, el espacio, la presencia de pares, las formas de intervención de la persona adulta y los tipos de juegos propuestos. Estas variables escolares, que modifican necesariamente el hecho de jugar, requieren ser tenidas en cuenta por el/la docente para garantizar que el juego aparezca.

«(...) para jugar tenemos que hacer algo totalmente diferente. Tenemos que actuar como Armstrong cuando pisó la Luna o Robinson Crusoe cuando llegó a una isla caribeña donde todo era totalmente distinto a su Londres natal. Lo primero que hay que hacer es arrancar el mapa que se interpone entre nosotros y la realidad y ver el mundo con todos sus detalles, su complejidad, incluso con su inutilidad original. Olvidarnos de que esto sirve para tal cosa, o que tenemos que usarlo o relacionarnos con eso de tal manera... Dejar en suspenso todo ese saber cultural, histórico, moral, etc., y sumergirse en la realidad, igual que como hacen los chicos: eso es jugar. Un chico agarra una silla y no el esquema de silla, se olvida de que sirve para sentarse y que la costumbre indica que hay que pararla sobre las cuatro patas. Si juega con ella, la mirará y manipulará como si fuera un objeto “inútil” que él puede investigar en todo detalle y descubrir como si la viera por primera vez. Verá entonces que hay, por ejemplo, una pata floja que le viene de perillas para jugar al corredor de autos de Fórmula 1 y usarla como palanca de cambios. Jugar es interrumpir el orden que rige la vida cotidiana, romper ese mapa que nos sirve para manejarnos en la realidad de todos los días, y sumergirnos en la realidad colmada de objetos tal como aparecen. El mundo del jugador es pura apariencia donde los detalles son tan importantes como los rasgos sobresalientes. El que juega, juega con detalles, no desdeña la complejidad de las cosas» (Sheines, 1999: 1).


La presencia de un/a docente en el juego enriquece la experiencia.

Propósitos

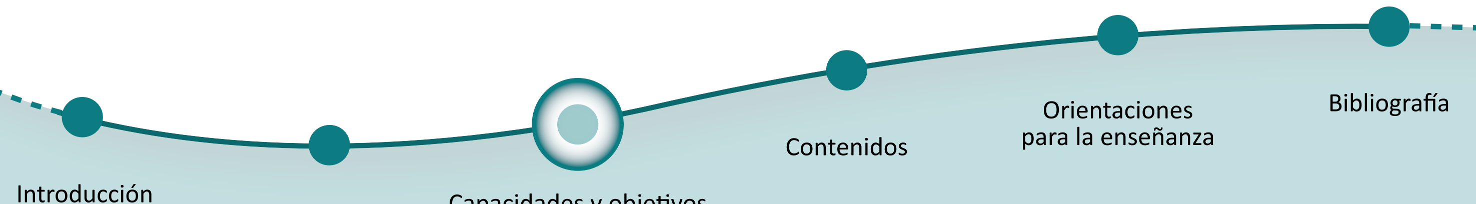
Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Ofrecer espacios de exploración y juego con diferentes materiales que potencien la imaginación y la creatividad.
- Brindar repetidas oportunidades de jugar a diferentes juegos que favorezcan la autonomía y la elección.
- Generar instancias de intercambio con las familias de tal manera que se amplíen y enriquezcan los repertorios de juegos.
- Facilitar el despliegue de los juegos que se enseñan en la sala, en los momentos de juego en el patio y en otros ámbitos extraescolares.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En el eje Lúdico, como en cada uno de los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje *Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:*
Comunicación, expresión y apreciación	• Sostener conversaciones con sus pares y con personas adultas conocidas sobre sus juegos (preferencias, dificultades, transformaciones). • Realizar preguntas, sugerencias y comentarios sobre los modos en que desplegaron su juego. • Dar indicaciones y describir pasos que seguir con el fin de explicarle a un/a compañero/a o a una persona adulta las reglas de un juego.
Curiosidad por aprender	• Aprender a jugar una gran variedad de juegos y jugarlos. • Explorar, descubrir y probar diferentes maneras de jugar. • Explorar y descubrir el funcionamiento de los objetos en una variedad de entornos.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Elegir, sugerir y modificar juegos propuestos por el/la docente o por sus pares manifestando sus gustos y preferencias entre diferentes opciones de juegos. • Desempeñarse con soltura en la variedad de juegos —dramático, de construcción, de mesa, de actividad motora, etc.— y seleccionar aquellos que son más afines a sus gustos. • Desarrollar su capacidad de imaginación e invención en los juegos. • Crear producciones cada vez más complejas a partir de la combinación de diferentes objetos para construir.
Trabajo colaborativo	• Escuchar las propuestas de otros/as y acordar pautas y responsabilidades para la concreción de un fin compartido. • Valorar sus propias producciones y las de sus compañeros y compañeras recuperando las diferentes ideas y formas de hacer de cada uno/a. • Asumir actitudes solidarias que favorezcan la actividad conjunta.



Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Compromiso y responsabilidad	• Manifestar actitudes de respeto hacia los/las otros/as aun ante el fracaso en situaciones de juego. • Aprender a respetar los turnos, a aceptar el resultado de los juegos y a desarrollar progresivamente actitudes positivas en la competencia. • Colaborar en la organización de la sala y respetar el espacio compartido. • Construir acuerdos para el cuidado de los materiales entendiéndolos como un bien común.
Planteo y resolución de problemas	• Recuperar los saberes que les son útiles para enriquecer las acciones propias del rol asumido y ajustarlas al tema planteado. • Sostener el juego ante un desafío y volver a jugar para encontrar diferentes caminos en su resolución. • Establecer relaciones entre instrucciones y posibilidades.

Contenidos

Los contenidos de este eje se organizan a partir de los siguientes juegos:

- Juegos con objetos y de construcción.
- Juegos dramáticos.
- Juegos con reglas convencionales.
- Juegos tradicionales.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

Planteo y resolución de problemas

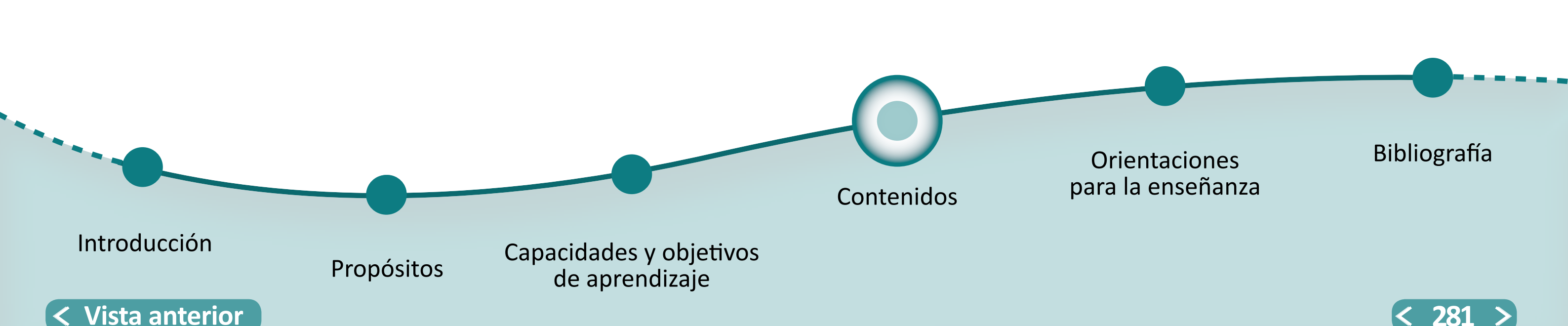
Juegos dramáticos

Juego con objetos y de construcción

Juegos tradicionales

Juegos con reglas convencionales

Lúdico



El ámbito escolar puede enriquecer los marcos de significación a partir de los cuales se nutre la imaginación de niñas y niños con experiencias que amplíen las posibilidades de jugar. Es el/la docente quien, al planificar espacios de juegos y enseñarlos, resguarda, despliega, propicia y enriquece el juego infantil.

Sobre la base de esa perspectiva se considera central que los/las niños/as jueguen, que aprendan a hacerlo cada vez mejor, que cuenten con un repertorio amplio, rico y variado; pero, sobre todo, que la pasen bien, y que quieran, deseen volver al Jardín por el placer y el interés que les despierta ese mundo que promueve.

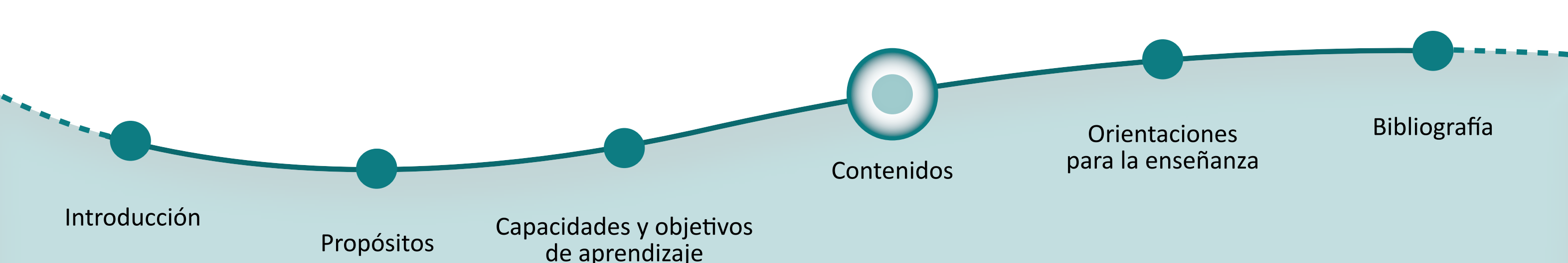
Al enseñar contenidos, el Jardín mejora, potencia, amplía y fortalece las posibilidades de aprendizaje de niñas y niños, y les permite operar con referentes simbólicos y asignarles sentido a sus acciones.

Juegos con objetos y de construcción

¿Qué se enseña del jugar al ofrecer posibilidades de jugar y de construir con objetos?



- Establecimiento de relaciones entre las características de los objetos (formas, textura, grosor) y su utilidad para componer estructuras.
- Elección de objetos para construir según decisiones guiadas por la forma, la textura y el grosor de dichos objetos, y la idea sobre la estructura por componer.
- Manipulación intencional de los objetos con el fin de combinarlos entre sí (proporción y diseño) y producir efectos especiales (plano inclinado, balanza, palanca).
- Planificación y anticipación de un producto final en la resolución de los problemas que imponen los objetos (equilibrio, estabilidad, balanceo).
- Interacción con compañeros/as de juego, con el objetivo de dar indicaciones, describir los pasos que seguir en la construcción o explicar cómo se resolvieron los problemas que se presentaron.
- Creación de producciones cada vez más complejas a partir del juego simbólico y de combinación de objetos.



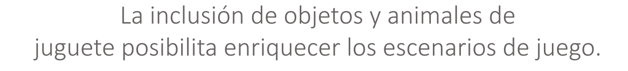
Los juegos con objetos les permiten a los/las niños/as conocer las características de los materiales, descubrir las posibles transformaciones que se operan, accionar sobre ellos y empezar a hacerse preguntas que, a su vez, guíen sus exploraciones. Se puede incluir una gran variedad de materiales que les permitan explorar las propiedades de los objetos, como los juegos con agua (para trasvasar, colar, hacer navegar barcos de papel), con luz (jugar con sombras, transparencias, colores), con el aire (remontar barriletes, abanicos, veletas), con palancas, planos inclinados, etcétera. También hay juegos con objetos que pueden enriquecer el acervo cultural de los/las niños/as e incluirse en los diferentes sectores lúdicos, como trompos, baleros, barriletes, yo-yo, payana, entre otros. Estos, a diferencia de los anteriores, dependen del diseño del objeto, requieren cierto dominio por parte de quien juega y una explicitación de la/el docente o un/a jugador/a experto/a para conocer cómo se usan.



Exploración de las características que tienen los objetos y las transformaciones que suceden al jugar con la luz.

En los juegos de construcción, los objetos se utilizan para armar escenarios. Con este objetivo, los/las niños/as no solo deben disponer de los materiales para construir, también necesitan contar con ideas, imágenes (modelos) sobre la base de las cuales construir aquello que quieren representar. Es decir que, para construir, los/las alumnos/as necesitan imágenes (mentales o brindadas por la/el docente) de materiales, objetos, elementos que resulten apropiados para poner en acto sus ideas. El juego de construcción siempre *materializa* la imaginación.

Entre los 4 y 5 años, el juego de construcción más frecuente supone la elaboración de escenarios sobre los cuales, luego, se despliega el juego simbólico. Por eso, los niños y las niñas suelen nominar sus construcciones (pista, torre, casa, etc.) y utilizar objetos que complementan su construcción (autos, muñecos, animales) en un juego posterior. Este tipo de juego depende de los materiales ofrecidos para construir, de la idea que las niñas y los niños tienen y que guía su construcción y, además, de la consigna que da el/la docente. Estos son los aspectos centrales que el/la maestro/a debe tener en cuenta a la hora de planificar este tipo de juego.



La inclusión de objetos y animales de juguete posibilita enriquecer los escenarios de juego.

En el Nivel Inicial, el juego no es simplemente la combinación o la superposición de bloques, sino que los/las niños/as construyen a partir de una *idea*, un tema o una imagen mental. Esta idea es la que hace posible seleccionar los materiales y comenzar a construir. Anticipar el proyecto y permitir la elección de juguetes que *ayudan* a pensar son aspectos que guían, pero también condicionan el juego.

En todos los casos, jugar supone un primer momento de exploración y conocimiento del objeto para poder desplegar luego las ideas que los/las niños/as tienen sobre este.



Los niños observan los planos y deciden los materiales a utilizar en sus construcciones.

Juegos dramáticos

¿Qué se enseña del jugar al ofrecer posibilidades de dramatizar?



- Adecuación del juego dramático al tema definido, utilizando la información para enriquecer las acciones propias del rol asumido.
- Interpretación de roles de la vida cotidiana y de la fantasía.
- Composición de las características de personajes de ficción conocidos a partir de los medios de comunicación y que son valorados en el grupo.
- Conversaciones con otros/as niños/as y personas adultas como insumo para construir una situación dramática compartida.
- Reelaboración de experiencias personales.
- Creación de juegos como un espacio cultural.
- Realización de elecciones entre diversas opciones de juego descubriendo y manifestando gustos y preferencias.
- Despliegue de la imaginación e invención en los juegos según los sectores elegidos y las propuestas presentadas.

Este tipo de juego se asienta sobre la capacidad simbólica que tienen los/las niños/as de 4 y 5 años. La función simbólica, que es sobre la que se sostienen los juegos del *como si*, permite utilizar símbolos y, con ellos, representar. Poder simbolizar ayuda a pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, recordarlas y hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas delante. El pensamiento simbólico abre a la posibilidad de aprender ya no solo mediante los sentidos en forma directa, sino a través de las imágenes y de sus representaciones. Allí radica la centralidad y la importancia de su desarrollo. En este proceso del jugar *como si*, se reconocen diferentes momentos, y su punto máximo se observa cuando los/las niños/as son capaces de asumir un rol o papel social y ensayar sistemas simbólicos de significados con el soporte de un guion dramático



que sostienen y construyen al jugar. Como es el juego típico de la infancia, muchas veces se cree que los/las niños/as pueden asumir diferentes roles *naturalmente*, más allá de los que responden a la vida del hogar (mamás, papás, hijos/as) o de ocupaciones cotidianas o profesiones (docente, plomero/a, comerciante, médico/a, peluquero/a, etc.). Sin embargo, jugar a los/las médicos/as, astronautas, hadas o duendes, no resulta sencillo. Para poder construir una situación imaginada sobre la que se despliegue la acción dramática, las niñas y los niños tienen que conocer las características de esa situación y los contenidos propios de cada rol.

Para profundizar se sugiere consultar los siguientes documentos:

- Juego dramático. Hadas, brujas y duendes. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza 3.
- Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza 7.

Para jugar dramáticamente, niños y niñas tienen que tener la posibilidad de:

- asumir un rol, un papel social o un personaje;
- plasmar en el juego las acciones propias de ese rol;
- definir una situación o una escena en la cual se monta la acción dramática y que condiciona las reglas y las acciones propias de cada rol o personaje.

Atendiendo a estos elementos y dado que la propuesta es un juego, es contraproducente condicionar, definir de antemano las acciones o *dirigir* desde afuera lo que los/las niños/as van a hacer. El/la docente no conoce cómo se va a desplegar el juego, si se van a desencadenar conflictos, en qué medida un material que se propuso resultará fértil, qué diálogos van a establecer los/las alumnos/as. Pero puede dotar de sentido el juego facilitando el *mapa del territorio* en el que se inscribe la situación imaginada y sobre el que los/las niños/as van a jugar. Es decir, la/el docente enriquece la experiencia de los alumnos y las alumnas acercándoles los contenidos que amplían su experiencia sobre las escenas sociales representadas (ficticias o cotidianas), los atributos propios del desempeño del rol y las características que este tiene. Asimismo, mediante intervenciones o preguntas, puede recuperar aquellos saberes reconocidos y fantasías valoradas que los/las niños/as conocen a través de los medios de comunicación. «¿Cuáles son los superpoderes de x personaje?», «¿Cuáles son las características del villano o de la villana?», «¿Qué hace un/a pirata y en qué se diferencia de un/a marinero/a?» «¿Qué diferencia hay entre alguien que cose y alguien que diseña?», «¿Quiénes pueden trabajar de taxistas?», «¿Cómo se entrena un/a astronauta y qué hace una vez que está en la nave espacial?».



El juego dramático implica ensayar un rol social y conocer qué significa ese rol.

Es oportuno señalar que, en los juegos, es posible ver que los/las niños/as toman personajes de películas o de dibujos animados que les llaman la atención y los incorporan como una forma de asumir roles, recrear vivencias del personaje y crear una versión propia para disfrutar. Por eso se incluyen también en esta categoría estos juegos contemporáneos que asumen nuevos espacios de interacción y que entran en el Jardín como una manifestación del entramado social, político y cultural que incluye el aporte de elementos de todos los ámbitos en los que transcurre la cotidianeidad de cada alumno/a. Los niños y las niñas que hoy van al Jardín crecieron en un mundo en el que las tecnologías digitales multimediales y los entornos virtuales han impactado sobre sus modos de conocer, de relacionarse y de crear nuevos escenarios de juego. La creatividad en los juegos y su producción se han enriquecido a partir de la tecnología, y ponen en marcha ideas que no hubieran sido posibles de imaginar por fuera de estos nuevos escenarios. En este sentido, desde el ámbito escolar es importante centrar la mirada y reflexionar sobre el modo en que niñas y niños aprenden a jugar con los diferentes dispositivos tecnológicos, cómo hacer para reconstruir los saberes de sus experiencias digitales, de qué se tratan esos juegos, con quiénes los juegan, si juegan o hacen *como si*, entre otros interrogantes.



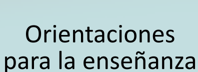
Niños enriquecen el juego al indagar acerca de los superpoderes de los personajes que eligen representar.

A continuación se describen situaciones que comparten la posibilidad de transformar simbólicamente la realidad a partir de asumir roles (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez Sáenz, 2014: 14-15), papeles sociales o personajes, y que despliegan una trama de juego en la cual las acciones que realizan los/las niños/as se enmarcan en la situación imaginada, regulada por el tema elegido.



Los niños interactúan para resolver los desafíos que les plantea el juego.





En cada uno de estos juegos, la edad de las niñas y los niños y la experiencia de jugar con otros/as condiciona el modo de jugar:

- Juego dramático en pequeños grupos.
- Juego dramático mediado por pequeños escenarios y juguetes.
- Juego dramático con el grupo total.
- Juego dramático como juego teatral y de títeres.

En el siguiente cuadro se explica brevemente cómo se organiza cada una de estas formas de jugar.

Tipo de juego	**Estructura de juego**	**Rol docente**	**Roles de los/las niños/as**
Juego dramático en pequeños grupos	Este tipo de juego es el que surge cuando la sala asume el formato de rincones o sectores, como es el caso del *juego trabajo*. En este sentido, los/las niños/as que eligen el sector de dramatizaciones, juegan. El escenario, los objetos disponibles, la propuesta anticipada de la/el docente orientarán el juego. El guion dramático no está determinado, se construye durante el juego.	Interviene esporádicamente durante el desarrollo del juego, ya que la simultaneidad de propuestas en los diferentes sectores es muy demandante. Es importante, entonces, la observación del juego dramático antes de intervenir ya sea jugando o dando sugerencias o indicaciones.	Cada niño/a elige el rincón o sector. El rol asumido depende de la escena posible en el rincón. Puede jugar en pequeños grupos o en forma individual.

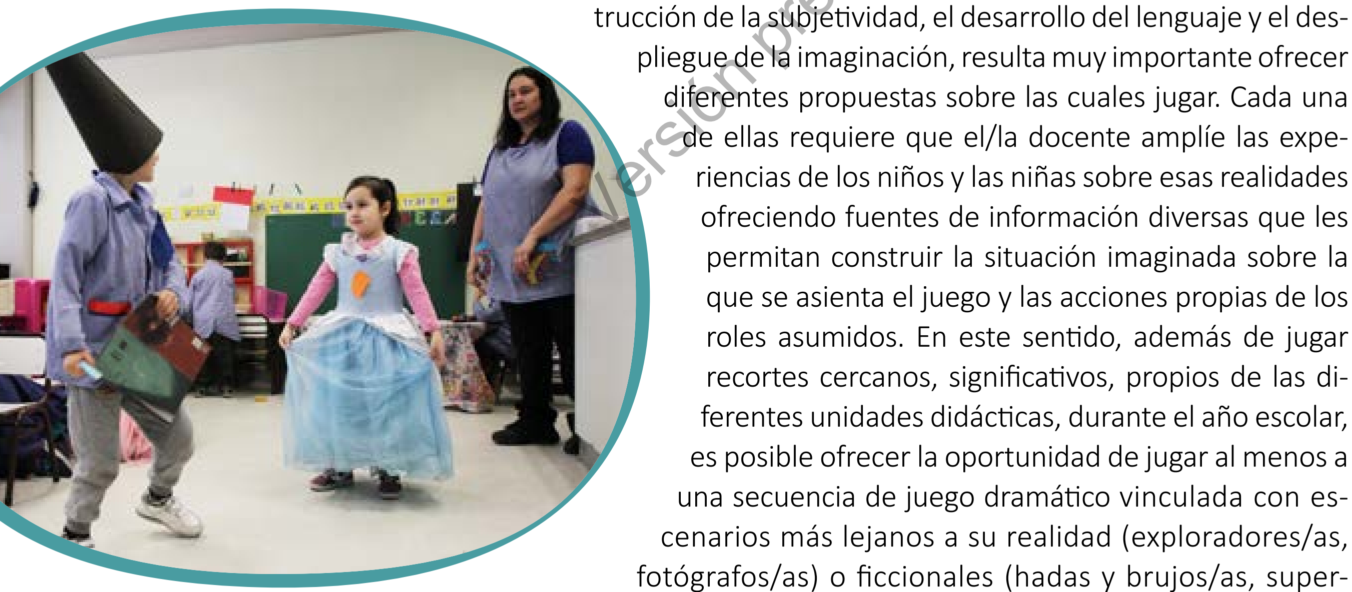
Tipo de juego	Estructura de juego	Rol docente	Roles de los/las niños/as
Juego dramático mediado por pequeños escenarios y juguetes	La acción dramática se desplaza del sujeto niño/a al objeto maqueta -juguete, que puede estar sobre la mesa o en el piso. Se organizan diferentes grupos dado que, por cada escenario, no es conveniente contar con más de tres niños/as. El guion dramático no está predeterminado. Es el movimiento de los objetos (aun en silencio) el que marca la secuencia de juego. La utilización de maquetas o escenarios con juguetes es, muchas veces, el modo en que los/las niños/as resuelven el juego cuando están solos/as o los temas son difíciles para asumir roles. Al jugar a la granja, por ejemplo, los/las niños/as mueven los muñecos de animales en sus corrales, los hacen hablar, los llevan fuera, etc. Sería difícil (aunque no imposible) transformar la sala en una granja.	Interviene esporádicamente durante el desarrollo del juego. Selecciona los objetos y facilita la construcción de los escenarios.	Dados los objetos, los/las niños/as construyen *por fuera de sí* el juego. El objeto guía el diálogo y la acción. Los escenarios pueden ser individuales o, a lo sumo, para tres niños/as simultáneamente.

Tipo de juego	Estructura de juego	Rol docente	Roles de los/las niños/as
Juego dramático con el grupo total	Sobre la base de un recorte significativo (el supermercado, los castillos, la casa, etc.), toda la sala se transforma en el escenario que sostiene el tema. El juego se inicia con la organización del espacio, la selección de materiales, la distribución de roles y la asignación de un período de tiempo para jugar. La escena será más o menos compleja, según la variación de escenarios y la secuencia o el guion posible de ser jugado. Por ejemplo, si el recorte es *el supermercado*, se puede contar con el supermercado y la casa. Esto permitirá asumir roles (comprador/a, vendedor/a, repositor/a, cajero/a, etc.) y realizar acciones diversas orientadas por el tema (recorrer las góndolas, comprar y pagar, ir a la casa y usar la mercadería, volver al supermercado, reponer la mercadería, etc.). Si el recorte es más alejado de la vida cotidiana de los/las niños/as (viajes al espacio, piratas y navegantes, etc.), el juego requerirá que el/la docente haya enseñado y ofrecido diferentes fuentes de conocimiento a los/las niños/as (películas, cuentos, imágenes, canciones, etc.) que nutran su imaginación y les permitan construir la acción dramática. La organización de subespacios o escenarios para jugar permitirá el juego y el despliegue de un guion dramático.	Asume el rol que facilita el desarrollo del juego. Participa del juego y sostiene el guion durante el tiempo que dura la propuesta.	Dada la situación, se distribuyen y se asumen roles en función del tema elegido. Los roles suelen ser complementarios en función de los escenarios.



Tipo de juego	Estructura de juego	Rol docente	Roles de los/las niños/as
Juego dramático como juego teatral y de títeres	Aparecen dos espacios diferenciados: el de la actuación y el de los/las espectadores/as. El guion dramático está predeterminado por el cuento, la poesía o la canción que se dramatiza. En este caso, las/los niñas/os dramatizan escenas seleccionadas y no todo el relato. El objetivo es representar un fragmento, disfrutar al introducir pequeños cambios según quien asuma el personaje y la tensión que se le asigne a la escena. El teatro de títeres es un campo abierto a la improvisación, en el que el texto es más una sugerencia que una expresión cerrada que hay que reproducir.	Es el/la director/a de escena: distribuye los roles, facilita la interpretación y la memoria del guion, señala el comienzo y el fin de la actuación, define los espacios de la actuación y de los/las espectadores/as.	Doble rol: algunos/as niños/as actúan (actores/actrices) y otros/as observan e interpretan lo actuado (espectadores/as). Las niñas y los niños pueden actuar o decidir no hacerlo, es decir, la actuación es voluntaria.

Por la importancia que los juegos dramáticos tienen en la construcción de la subjetividad, el desarrollo del lenguaje y el despliegue de la imaginación, resulta muy importante ofrecer diferentes propuestas sobre las cuales jugar. Cada una de ellas requiere que el/la docente amplíe las experiencias de los niños y las niñas sobre esas realidades ofreciendo fuentes de información diversas que les permitan construir la situación imaginada sobre la que se asienta el juego y las acciones propias de los roles asumidos. En este sentido, además de jugar recortes cercanos, significativos, propios de las diferentes unidades didácticas, durante el año escolar, es posible ofrecer la oportunidad de jugar al menos a una secuencia de juego dramático vinculada con escenarios más lejanos a su realidad (exploradores/as, fotógrafos/as) o ficcionales (hadas y brujos/as, superheroínas y superhéroes).



Los/las niños/as conversan durante el juego dramático para componer los personajes de hadas y brujos.



Juegos con reglas convencionales

¿Qué se enseña del jugar al ofrecer juegos con reglas convencionales?

- Conocimiento de las reglas del juego.
- Respeto por las reglas del juego y adecuación a dichas reglas.
- Elaboración de preguntas, sugerencias y comentarios sobre los modos de jugar.
- Planteo de estrategias de resolución que enriquecen el propio juego y el de los/las compañeros/as.
- Indicación y descripción de pasos a seguir con el objetivo de explicar a un/a compañero/a o persona adulta las reglas del juego.
- Interacción entre pares en los momentos de juego reglado mediante el establecimiento de lazos de confianza y acuerdos que permitan resolver problemas propios del jugar.
- Respeto por los turnos, aceptación de los resultados de los juegos y desarrollo progresivo de actitudes positivas de competencia.



Los/las niños/as acuerdan las reglas antes de iniciar el juego de la casita robada.

Los juegos con reglas convencionales requieren la enseñanza de la regla o la instrucción que los diferencia y los hace únicos. En este sentido, es posible jugar con los mismos objetos (por ejemplo, cartas) a diferentes juegos (la casita robada, la guerra, el desconfío, etc.). Estos juegos tienen reglas convencionales, porque estas son acuerdos (convenciones) entre quienes juegan. En los juegos de cartas, por ejemplo, utilizar o no el comodín es una decisión de los/las jugadores/as. Una vez iniciado el juego, estas reglas se sostienen, a menos que todos/as los/las jugadores/as decidan lo contrario. Otros, como el tatetí, tienen reglas simples y se pueden confeccionar con diferentes materiales de la sala.

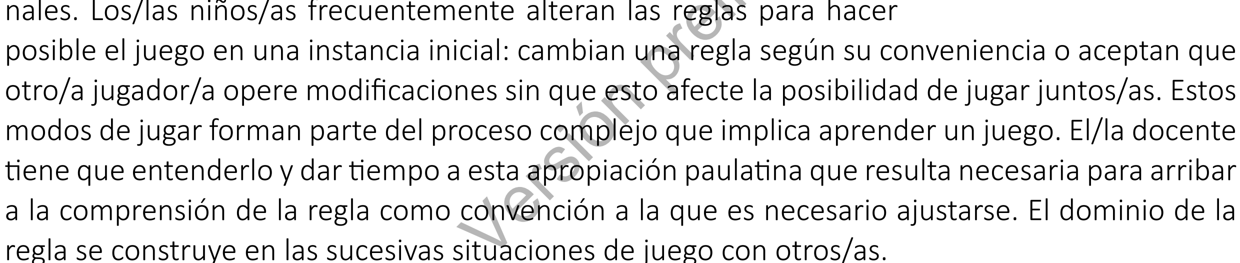


Se sugiere ver el video «Video 1: "Ta-Te-Ti ¡Y te voy a ganar siempre!"», de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Esta característica de los juegos con reglas convencionales es una de las dificultades que encuentran los/las niños/as pequeños/as a la hora de jugarlos. Y por eso, en algunas ocasiones, modifican las reglas mientras están jugando sin preguntarle al resto de las/los jugadoras/es si acuerdan con ese cambio. En un memotest, por ejemplo, la regla consiste en dar vuelta de a dos fichas para encontrar el par y luego colocarlas en su lugar. Los/las niños/as, a veces, dan vuelta más de una ficha, las levantan y las colocan en otro lugar, sostienen la ficha sin mostrarla al resto de los/las jugadores/as, señalan la ficha que completa el par o dan la respuesta correcta aun cuando, al hacerlo, *pierdan* el juego.

La docente se asegura de que cada uno/a de los/las niños/as comprenda las reglas del dominó.

En estos juegos, la transmisión de la regla resulta central. Conocerla es el punto de partida desde el cual los niños y las niñas realizan sucesivas aproximaciones que, muchas veces, involucran modos de jugar no tan convencionales. Los/las niños/as frecuentemente alteran las reglas para hacer posible el juego en una instancia inicial: cambian una regla según su conveniencia o aceptan que otro/a jugador/a opere modificaciones sin que esto afecte la posibilidad de jugar juntos/as. Estos modos de jugar forman parte del proceso complejo que implica aprender un juego. El/la docente tiene que entenderlo y dar tiempo a esta apropiación paulatina que resulta necesaria para arribar a la comprensión de la regla como convención a la que es necesario ajustarse. El dominio de la regla se construye en las sucesivas situaciones de juego con otros/as.



Una vez aprendido el juego, estas modificaciones que los/las niños/as realizan al formato no afectan a la estructura profunda del juego, sino solo a la superficial[1]. Por ejemplo, en un juego de tablero, como el juego de la oca, los/las niños/as pueden saltearse celdas, sobrecontar la celda en la que están ubicados/as, saltearse turnos, no reconocer la relación entre el número del dado y la cantidad de celdas que avanzan, etc. Lo que no modifican es recorrer el tablero avanzando a partir del dado.

La consigna de trabajo es una decisión didáctica que requiere, por parte de la/el docente, el análisis y la reflexión en torno a la selección de los términos más adecuados. En algunos casos, podrá enriquecer estos juegos a partir del abordaje de contenidos matemáticos, por ejemplo, al plantear una consigna problematizadora en un juego de recorrido: «Tirá el dado y avanzá los casilleros que el dado indica».



Es en la estructura superficial en la que el/la docente puede operar para modificar el diseño original del juego con el fin de facilitar que los/las niños/as jueguen con mayor autonomía. Así, en el juego de la oca puede disminuir la cantidad de celdas con prendas, su complejidad, el número de jugadores/as que juegan a la vez, etc. Sin embargo, no variará el modo en que se avanza –tantas celdas como números indica el dado– o la dirección del recorrido. Lo mismo sucedería con un memotest o juego de memoria: puede variar la cantidad de fichas, la complejidad de las imágenes, la dirección en que se ubican las fichas, pero no variará la búsqueda de la ficha igual/semejante a partir del binomio aparición-ocultamiento.

Como estos juegos obligan a las niñas y a los niños a ajustarse a un fin determinado y alcanzar un objetivo que es común para todos/as los/las jugadores/as, resultan complejos de resolver y obligan a la/el docente a mirar más allá del modo en que se respeta o no la regla. Los alumnos y las alumnas primero aprenden lo que se podría denominar *instrucción* del juego y pueden repetirla y, luego de jugar repetidas veces, comprenden paulatinamente el *sentido* o la finalidad del juego. Este es un conocimiento que se construye en el jugar.

La dificultad que encuentran los/las niños/as para resolver este tipo de juego está en la capacidad que hayan desplegado para atender a dos puntos de vista simultáneos mientras juegan. Cada niño/a presta atención a su juego como si fuera el/la único/a jugador/a. Juega junto a otros/as, pero no *con* otros/as. De ahí que situaciones que, en otros contextos, serían definidas como *hacer trampa*, *no saber jugar* o *ganar sin respetar la regla*, en los menores de 6 años forman parte del juego.

El delicado equilibrio entre parar el juego para volver a explicar la regla y dejar que cada uno/a juegue su juego es una de las decisiones más importantes que debe tomar la/el docente frente a los juegos con reglas convencionales.

En la medida en que la/el docente actúa como otro/a jugador/a y explicita las decisiones que toma, pregunta lo que está sucediendo, aclara las

Los/las niños/as aprenden a jugar juegos de tablero entre una variedad de juegos que amplían su repertorio lúdico.

dudas, juega por otro/a cuando este/a no sabe cómo continuar, en suma, cuando el maestro o la maestra está más atento/a al juego que a la regla del juego, los niños y las niñas aprenden mejor a jugar. En estos casos, se registran situaciones en las que los/las alumnos/as observan sus acciones y las de sus compañeros/as, ensayan otras respuestas, prueban cuánto se acercan o se alejan de la consecución del objetivo, vuelven sobre sus pasos y *piden gancho* o simplemente hacen un guiño cómplice que entre los/las jugadores/as se advierte como una ruptura de la regla a favor del juego.

Juegos tradicionales

¿Qué se enseña del jugar al enseñar juegos tradicionales?



- Participación en espacios de juego con pares y docentes.
- Conocimiento del acervo cultural de la comunidad a partir de sus juegos.
- Disposición de un repertorio variado de juegos tradicionales.

Estos son juegos que tienen un gran valor cultural y que se han transmitido de generación en generación, en el contexto de las familias, en las veredas de los barrios, en los clubes. El ámbito escolar se convierte, así, en un lugar protegido y privilegiado para poder jugarlos, por eso es importante revalorizar su enseñanza en el Jardín.



Se sugiere ver el video «Video 2: "La Rayuela. Al cielo y más allá"», de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).



Niños y niñas disfrutan y aprenden juegos de rondas con su docente.

Como una de las intenciones del Jardín es enriquecer el repertorio lúdico de los/las niños/as, el juego en el patio resulta un momento oportuno para enseñar estos juegos tradicionales como las rondas (*Lobo está*, *La farolera*, *La señora de los faroles*, *Un elefante*, etc.), la mancha, la escondida, la rayuela.

Para esto, la/el docente necesita poseer un amplio repertorio de juegos tradicionales de modo tal que los tenga disponibles para enseñarlos a niñas y niños en las diferentes circunstancias en las que se presente la oportunidad. Contar con un fichero de juegos, destinar en su planificación semanal un día para enseñar juegos tradicionales grupales en el patio, por ejemplo. En suma, animarse a jugar y a enseñar juegos.

Como son juegos que el/la docente ofrece como oportunidad, como repertorio, no es necesario que todo el grupo participe al mismo tiempo. Puede ser una propuesta para algunos/as en un momento, que se va generalizando en la medida en que el juego es *aprendido* por todos/as. En este caso, la disponibilidad de la/el docente para jugar, enseñar juegos, participar de ellos en el tiempo del patio es el único requisito necesario.

Puede ser que, en otro momento, como parte de una planificación específica (por ejemplo, para el Día de la Familia), el/la docente decida hacer un proyecto sobre juegos tradicionales, buscar diversas fuentes de información (entrevistas a las familias sobre los juegos preferidos, observación de obras de arte, etc.) y, junto con esto, enseñe estos juegos. Pero en ese caso, el acento no estará puesto en el juego en sí, sino en el conocimiento social sobre este tipo de juegos. Ambas cosas son posibles mientras los juegos tradicionales no queden relegados a un mes del año y se constituyan en una propuesta cotidiana, enriquecida por la experiencia de la/el docente y por lo que los niños y las niñas lleven al Jardín como memoria colectiva del jugar.

En este contexto será importante invitar a las familias a que compartan diferentes espacios de juego en el Jardín como un modo de enriquecer el acervo cultural y ampliar el repertorio de juegos tradicionales en las salas.



Los niños se organizan para jugar a la rayuela en el patio del Jardín.

Orientaciones para la enseñanza

En el Nivel Inicial, la presencia del juego depende fundamentalmente de la intencionalidad de la/el docente, que le otorga un espacio real en la planificación, y del despliegue de las propuestas. En esta planificación es fundamental mirar los espacios y pensarlos de modo que convoquen a diferentes formas de juego donde todos/as los/las niños/as puedan ser los protagonistas.



La docente planifica espacios que invitan a jugar.

La observación atenta de los detalles y de las acciones del juego de los/las niños/as, de sus perspectivas y de las teorías que exploran es una fuente valiosa para comprender sus modos de pensar y de relacionarse.

La complejidad de las relaciones entre el juego y la enseñanza demanda un trabajo reflexivo y profundo de la/el docente, de modo que pueda garantizar una propuesta significativa y plena de sentidos para los/las niños/as. La interpelación cotidiana sobre las propias decisiones y la indagación teórica de los propios marcos referenciales hacen posible la inclusión genuina del juego.

¿Qué es enseñar a jugar en estas salas?

Enseñar a jugar es facilitar tanto la posibilidad de *jugar en un espacio protegido con otros/as* (adultos/as y niños/as) como favorecer la *apropiación de un repertorio de juegos* disponibles para volver a jugar cuantas veces se quiera.

Para que esto suceda se necesita que el juego sea considerado, en sí mismo, como una actividad pertinente que cuenta con un lugar muy importante en la programación de la enseñanza y, asimismo, definir el juego como algo más que una actividad meramente placentera (que lo es, pero no únicamente).

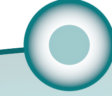
Ampliar la experiencia de los/las niños/as a través de propuestas de enseñanza enriquecedoras es el mejor aporte que puede hacer el Jardín a la hora de potenciar sus juegos. En este sentido, cuidar y proteger el juego implica no solo enseñarlo sino asumir que jugar supone un proceso de pase del dominio de la situación: de la/el docente que lo inicia y lo propone a los/las niños/as que, en las sucesivas veces en que juegan ese juego, se convierten en jugadores/as. Las primeras aproximaciones suelen ser caóticas y, a medida que los/las niños/as se apropian del juego, comienzan a aparecer los rasgos propios del jugar: la diversión, el cambio y la transformación en el marco del juego, la iniciativa en la elección de juegos, la comunicación de sentidos entre los/las jugadores/as, que son claros para quien participa de la situación lúdica.

Es importante que los/las maestros/as se animen a jugar y a disfrutar del juego con los/las niños/as, a escuchar sus propuestas, a modificar las propias para adecuarlas a las necesidades infantiles, a mostrar cómo se juega organizando y proporcionando los materiales, pero, sobre todo, ayudándolos/as a avanzar en poder jugar cada vez mejor solos/as y con otros/as. Para ello es necesario que los equipos docentes estén apasionados con su tarea y con el jugar, que puedan reírse y ponerse a la par de los niños y las niñas que juegan para jugar con ellos/as, animarlos/as y ayudarlos/as a avanzar y a disfrutar. Estar presentes para observar y registrar el detalle de las ideas y las acciones que despliegan en cada uno de sus juegos para enriquecer sus posibilidades, comprometiéndose con su pleno desarrollo y acompañando a cada niño/a en su juego de acuerdo a sus posibilidades.



La docente se suma al juego y disfruta junto a las niñas y los niños.

Como el juego también puede surgir e imponerse en momentos no planificados a partir de un acuerdo entre niños, niñas y docentes, hace falta contar con un maestro o con una maestra disponible que los inicie. Juegos como el veo veo, el teléfono descompuesto, *La batalla del calentamiento*, los juegos de palmas o con las manos (como el *Antón Pirulero*), los juegos de nunca acabar, los juegos de descarte, etc., forman parte del repertorio de la/el docente y, de a poco, comienzan a formar parte del repertorio lúdico de la sala.



Es importante que el/la docente observe los diferentes momentos de juego de los/las niños/as y registre sus comentarios, ideas y reflexiones propias del proceso del juego, como también que intervenga cuando sea necesario, atendiendo a sus indagaciones y alentándolos/as en la búsqueda de las respuestas.

Los diferentes tipos de registros (anotaciones, fotografías, audios, videos) podrán servir para reconstruir con los niños y las niñas a qué jugaron y cómo lo hicieron.

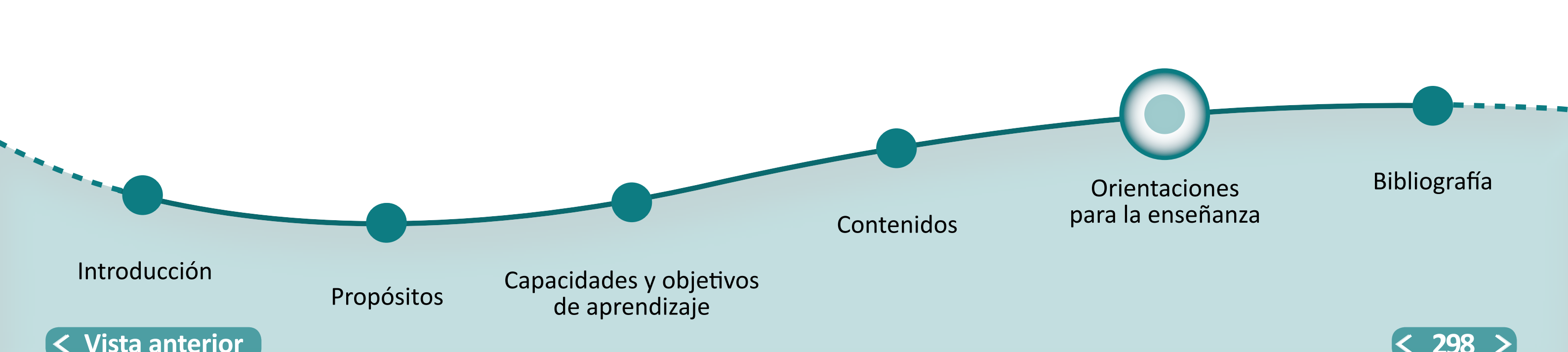
Al momento de cierre de cada propuesta, se podrán ofrecer espacios de intercambio sobre el reto que presentaron los juegos, los conflictos que surgieron y los modos de resolución. Esta instancia puede ser una oportunidad para proponer nuevos desafíos en los juegos que se desarrollen posteriormente. Es una invitación a cada uno de los/las niños/as a escuchar a los demás, a expresar sus ideas e intenciones, intercambiar opiniones, valorar lo realizado y reflexionar sobre lo aprendido.

Poder observar el modo en que las niñas y los niños organizan sus juegos, cómo juegan, con quiénes, qué materiales eligen y cuáles son sus preferencias permite conocer mejor a cada uno/a de ellos/as y enriquecer las propuestas pedagógicas.

Si, además de haber jugado en los diferentes sectores y de haber utilizado el juego como estrategia o modo de presentar y enseñar contenidos, los alumnos y las alumnas han ampliado, en su paso por el Jardín, sus posibilidades de juego y de participar en diferentes modos de jugar, se ha garantizado el derecho de los niños y las niñas a jugar.

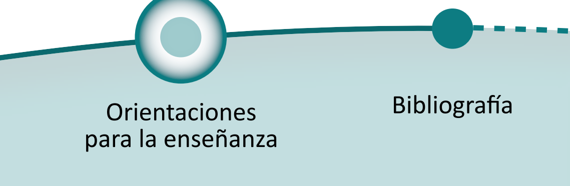
¿Qué es necesario garantizar, entonces? Muchas cosas, pero, básicamente:

- El despliegue de la capacidad para jugar con otros/as, aceptar el fracaso, proponer juegos, disfrutar en el juego más allá de su resultado.
- Un repertorio de juegos alrededor de diez juegos con reglas convencionales) que los niños y las niñas puedan jugar solos/as o con otros/as, porque los conocen, los tienen presentes, forman parte de su acervo lúdico.
- El haber jugado *como si* en escenarios cotidianos (supermercado, librería, peluquería, etc.), más alejados de su cotidianeidad (astronautas, exploradores/as, navegantes, etc.) y fantásticos (castillos, superheroínas, superhéroes, brujos/as, piratas, etc.). En estos casos, la capacidad para asumir un rol y desplegar un guion dramático de, por lo menos, cuatro acciones coherentes con el tema jugado.
- La posibilidad de construir, con variedad de materiales y combinando objetos, diversas estructuras, y poder describirlas.



- Ofrecer espacios de intercambio sobre el desafío que presentan los juegos, los diferentes componentes que se van asociando durante el juego, los modos de resolución y los problemas que se presentan.
- Demostrar creatividad y flexibilidad en los diversos juegos, aportar ideas para enriquecerlos.
- La capacidad para planificar su juego y elegir los objetos más adecuados.
- El modo de convocar a sus pares a participar de sus juegos. Cómo se comparten los materiales de juego.
- Cómo se incorporan a los juegos de sus compañeros/as. Si varían en las elecciones de juego.

Para ampliar información se sugiere ver el video «Patricia Sarlé, experta en juego», de la Organización de Estados Iberoamericanos Chile.



Bibliografía

Brailovsky, D. (2011). «Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible». *Apuntes sobre educación, artes y humanidades*. *2(2)*.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid, España: Alianza.

Curtis, D., Carter, M. (2008). *Learning together with young children. A Curriculum Framework for Reflective Teachers*. Saint Paul, Estados Unidos: Redleaf Press.

Duek, C. (2012). «El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 34(3)*. 649-664.

Dunkin, D., Hanna, P. (2001). *Thinking Together: Quality Adult: Child Interactions*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.

Galperín, S. (1979). «Supuestos básicos del método Juego-Trabajo». Bosch, L. P. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rivero, I. (2011). *Lo lúdico en juegos motores con otros. Un estudio de casos en niños de 5 y 6 años de Río Cuarto.* Universidad Nacional de La Plata: Tesis Doctoral (Inédita).

Rodríguez Sáenz, I. (2008). «El juego en el patio». En Sarlé, P. *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. 25-53.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, España: Paidós.

Ruiz de Velasco Gálvez, Á., Abad Molina, J. (2008). *El juego simbólico.* Barcelona, España: Grao.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sarlé, P. (2011). *Juego y Educación Inicial.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

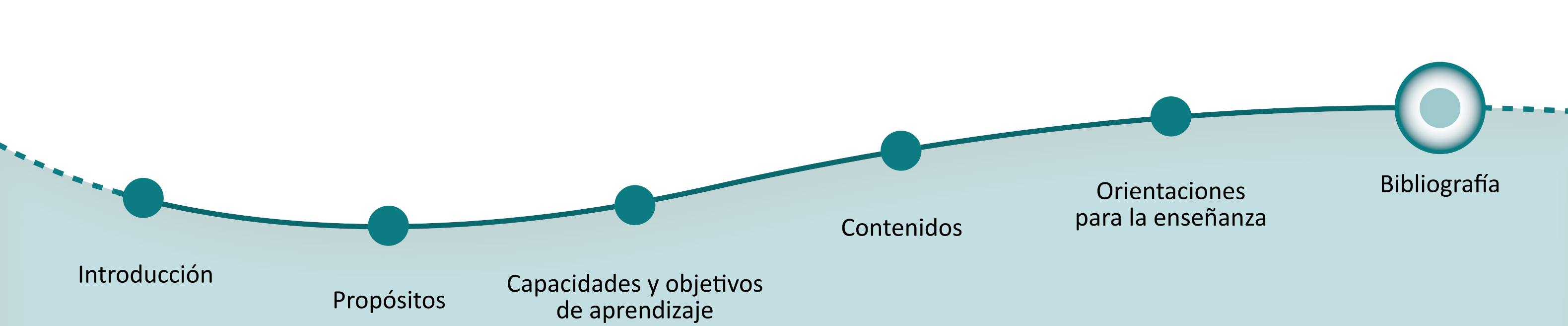
Sarlé, P., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. (2014). *Juego dramático: Princesas, príncipes, caballeros y castillos.* Buenos Aires, Argentina: OEI-UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. (2014). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Batiuk, V. (coord.). Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unicef Argentina.

Sarlé, P., Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Sarlé, P., Rosemberg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Sheines, G. (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles*. (U. d. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA).



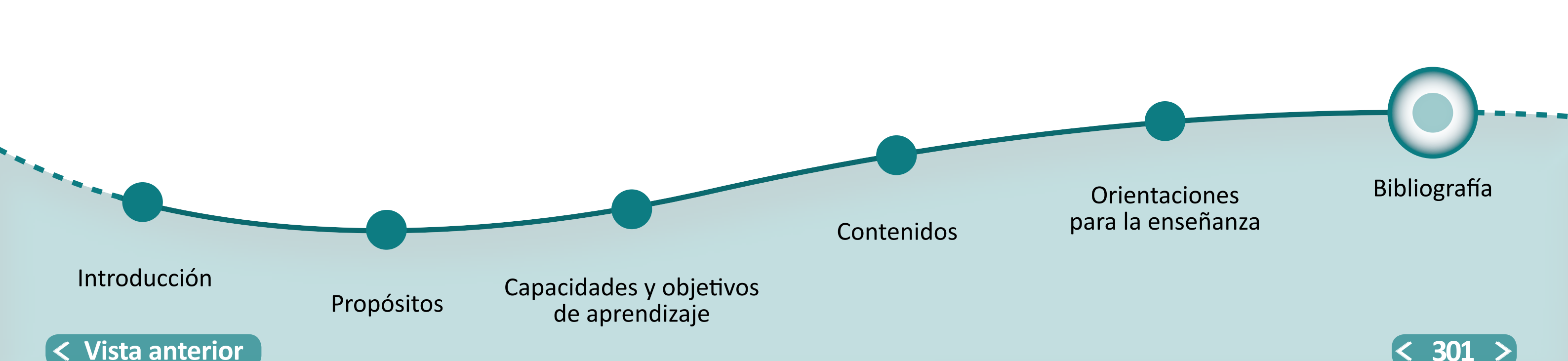
Silva, G. (2004). «El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia». Benavides, M. (edit.). *Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación*. Lima, Perú: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. 193-244.

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, España: Crítica.

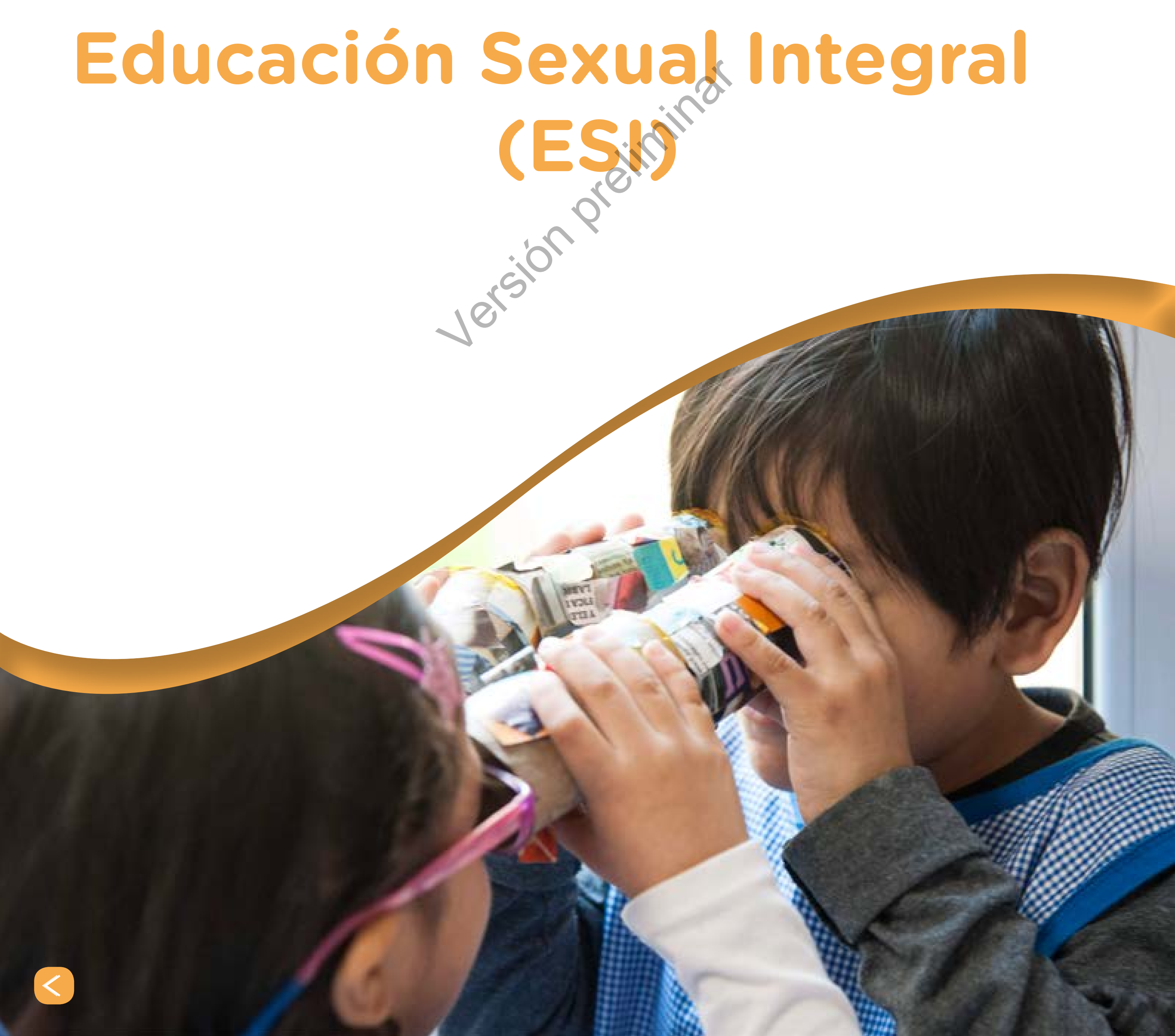
Walsh, G., McMillan, D., McGuinness, C. (eds.). (2017). *Playful teaching and learning*. Londres, Inglaterra: SAGE Publishing.

Notas

[1] Todos los juegos tienen una forma y un modo de ser jugados. La forma o formato refiere a la estructura, es decir, a cómo es el juego. El modo, a la manera en que cada jugador/a lo juega. Asimismo, la forma o formato comprende la estructura profunda (es decir, aquella que le da sentido al juego y que lo diferencia de otros juegos) y la estructura superficial (todas aquellas reglas que acompañan el juego pero pueden ser modificadas sin que este varíe la estructura profunda).



Educación Sexual Integral (ESI)



Introducción

La sexualidad, como construcción que se da a lo largo de toda la vida, comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, así como formas de relacionarse con los/las demás, los roles que se asumen y las posibilidades de decidir.

«La sexualidad (...) presente desde el comienzo de la vida humana, tiene la cualidad de ser en principio indeterminada (...) altamente modelizable, diversificable de acuerdo a cómo el medio cultural, los vínculos cercanos procedan, con sus prácticas, en su moldeamiento. Es indeterminada, pero se va determinando en el encuentro con el otro» (Aguirre y otros, 2008: 22). Los/las docentes constituyen parte de ese *otro*, por eso es importante tener en cuenta que lo que se haga o lo que se omita tiene impacto en la construcción subjetiva de la sexualidad de niños y niñas.

Al analizar los contenidos y los propósitos del Nivel Inicial anteriores a la Ley 2110 de Educación Sexual Integral, se observa que incluyen conocimientos sobre el cuerpo y sus cuidados, la modalidad de los vínculos entre pares basados en el respeto mutuo, la importancia de las expresiones, la manifestación de sentimientos y emociones mediante acciones lúdicas, expresión corporal, el desarrollo de la autonomía, etc., que forman parte de la Educación Sexual Integral, aunque no figurara como tal.

El planteo pedagógico que aquí se propone tiene en cuenta la etapa del desarrollo evolutivo de niñas y niños y recupera lo que ya se trabajaba e incidía positivamente en la construcción de la sexualidad infantil. Se agregaron contenidos necesarios para dicha etapa y se dio visibilidad a los que no se percibían como pertinentes a la ESI. Todos ellos se enmarcan en los *Lineamientos Curriculares de ESI* aprobados por el Consejo Federal de Educación y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).



Las docentes alientan a sus alumnos/as y valoran sus producciones.

El Jardín de Infantes asume la responsabilidad de acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños, que incluye la sexualidad. Es por ello que el Nivel Inicial, como primer eslabón dentro del proceso de escolarización, sienta las bases de una Educación Sexual Integral (ESI), que requiere tener continuidad y coherencia a lo largo de todo el sistema educativo.

El enfoque adoptado para la educación sexual en el Nivel Inicial se enmarca en:

- una concepción integral de la sexualidad;
- el cuidado y la promoción de la salud;
- los derechos del niño y de la niña.

Una concepción integral de la sexualidad

Desde una concepción integral, la educación sexual incluye la integración de diferentes aspectos de la sexualidad, que se vinculan con lo psicológico, la ética, lo biológico, lo jurídico/los derechos, lo sociocultural y la salud.

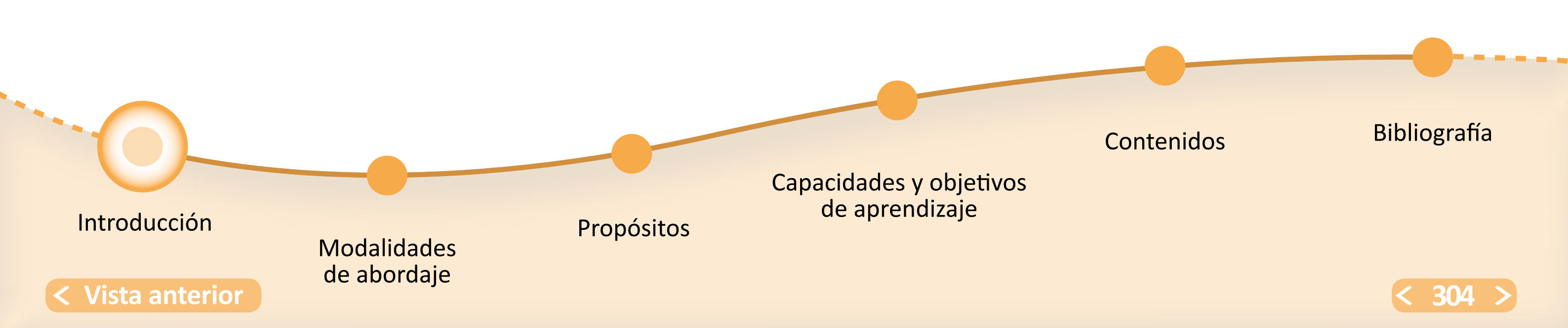
El enfoque integral que aquí se propone intenta superar los reduccionismos mediante la inclusión de contenidos curriculares de esos diferentes aspectos. Dichos aspectos configuran un sistema complejo, ya que cada uno de ellos se interrelaciona con los otros, e intervienen en la construcción de la sexualidad a lo largo del proceso de sexuación. Esta concepción integral incluye la perspectiva de género.

El cuidado y la promoción de la salud

En el Jardín se promueve el cuidado de sí mismo/a y del entorno; se inicia, así, un camino que continuará a lo largo de la escolaridad y más allá de ella.

El cuidado hacia uno/a mismo/a y hacia el/la otro/a no es algo dado naturalmente, sino que forma parte de un proceso que se construye en el día a día y en la relación con aquellas personas que acompañan en el crecimiento: familiares, amigos/as, compañeros/as y docentes.

Se entiende la salud como un derecho de todas las personas, un proceso complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, en el que intervienen factores individuales y del contexto económico, sociocultural, educativo y político. Se trata de un proceso en el que se pone en juego una multiplicidad de aspectos de la vida colectiva. Es necesario analizar los fenómenos de salud y enfermedad en el contexto del acontecer económico, político, educativo y sociocultural de la sociedad, y no solo como fenómenos biológicos. Es importante que el Jardín pueda tener en cuenta este encuadre a la hora de trabajar sobre el cuidado de la salud.



Los derechos del niño y de la niña

Un conjunto de leyes de orden internacional y local recogen la necesidad de asegurar los derechos de niños y niñas. En nuestro país, estos derechos se ponen de manifiesto en diferentes marcos legales. La Educación Sexual Integral, instituida a partir de la Ley 2110, constituye uno de dichos derechos. Por eso, inscribir los contenidos sobre sexualidad en este marco tiene por objeto llevarlos a la práctica en acciones específicamente educativas desde el Jardín, para garantizar el acceso a los contenidos curriculares y a la información pertinente y actualizada acorde a la etapa evolutiva.

Ofrecer un marco de derechos es reconocer la importancia que estos adquieren en la constitución de las personas como sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia.

Revalorizar los derechos como marco implica también comprometer el lugar de las personas adultas en el cumplimiento de esos derechos y en el proceso de acompañar el desarrollo y el crecimiento de las niñas y de los niños que transitan por el Jardín.



La docente está atenta a las necesidades de niñas y niños, y acompaña su crecimiento.

Modalidades de abordaje

Las modalidades de abordaje constituyen puertas de entrada desde donde es posible implementar la ESI en el Jardín. Estas modalidades se presentan de manera articulada, ya que puede suceder que un hecho cotidiano o que irrumpe dé lugar al abordaje de algún contenido de ESI en particular.

A continuación se presentan las diferentes posibilidades de abordaje, teniendo en cuenta los distintos actores que intervienen.

En el trabajo con niños y niñas

Abordaje transversal de los contenidos de ESI

La ESI en el Nivel Inicial se incluye de manera transversal en los diferentes ejes de experiencias y en el desarrollo de las capacidades. Para ello es necesario conocer los lineamientos curriculares y hacer un trabajo sistemático que implique la inclusión de propuestas pedagógicas que tengan en cuenta los contenidos por trabajar. Si bien algunos de ellos se retoman a partir del trabajo cotidiano, es importante que, al inicio del año, se pueda planificar su inclusión.

Como se mencionó, muchos de los contenidos que se trabajaban en el Nivel Inicial antes de la sanción de la Ley, hoy forman parte de la Educación Sexual Integral, por lo que es importante resignificarlos en ese marco. Reconocer esta vinculación facilita la posibilidad de orientar el trabajo pedagógico ampliando propósitos de enseñanza y orientando al equipo docente en el trabajo con las familias y con la comunidad.

La docente escucha y observa los intercambios y los enriquece con su intervención.

Asimismo, es necesario que la ESI forme parte del proyecto institucional, ya que es importante consolidar su implementación al interior de toda la institución.

Abordaje de situaciones de la vida escolar

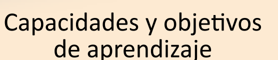
En las salas de Nivel Inicial, muchas situaciones cotidianas pueden ser transformadas en oportunidades pedagógicas que implican verdaderos *aprendizajes en acción*. Las inquietudes y las preguntas espontáneas de los niños y de las niñas respecto de la gestación y del nacimiento, las formas de vincularse entre pares, el rechazo o la exclusión del juego de algún par y el modo de resolver los conflictos constituyen algunos ejemplos de situaciones cotidianas que se suscitan en el Jardín. Se trata de situaciones que se presentan espontáneamente como oportunidades para el tratamiento pedagógico de contenidos del *Diseño Curricular*.

Otras situaciones cotidianas son poco visibilizadas como objeto de análisis y reflexión. Es necesario detenerse en ellas para no naturalizarlas. Se trata de situaciones que involucran prácticas y discursos que ponen de manifiesto algunos mandatos socioculturales que refuerzan estereotipos. En general suelen estar presentes en las prácticas pedagógicas desde las expectativas de aprendizaje que se construyen y desde los modos en que se organiza la vida escolar. La organización de espacios de juego y juguetes (el rincón de construcción *para los varones*, y el de dramatización *para las nenas*), las actividades lúdicas que se proponen y el modo en que se organizan —por ejemplo, en las clases de Educación Física— forman parte de esta trama organizacional. Todas estas situaciones requieren de una reflexión por parte del equipo docente a fin de evitar el refuerzo de estereotipos de género que impliquen limitar experiencias enriquecedoras para niñas y niños.



Niños y niñas participan de diferentes espacios de juego y usan accesorios para dramatizar roles.

El presente *Diseño* tiene en cuenta, desde su propuesta pedagógica, una mirada reflexiva sobre estas cuestiones e invita a favorecer el acceso igualitario a saberes corporales, lúdicos y motrices para niñas y niños a través de una propuesta que garantice igualdad de oportunidades.



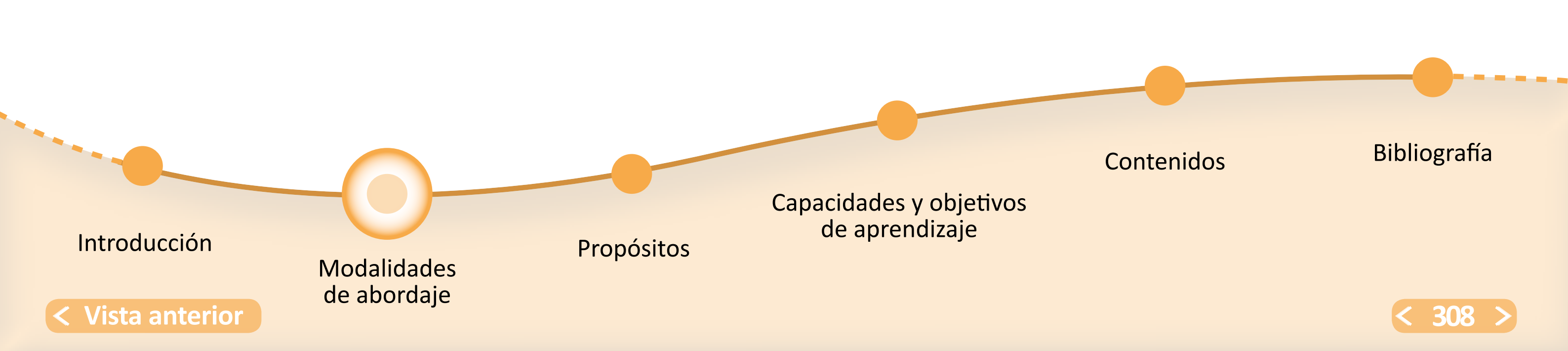
En estas edades, niñas y niños suelen mostrar curiosidad por sus genitales, motivo por el cual buscan conocerlos: un niño que le baja la bombacha a una compañera, una niña que espía a un compañero cuando va al baño, un niño o una niña que se toca los genitales, etcétera. Los/las docentes pueden intervenir en estas situaciones y es importante que no se actúe con una sanción, sino mediante la información y el trabajo pedagógico para introducir la noción de intimidad. Además, es recomendable no actuar solitariamente y solicitar el acompañamiento de los equipos de apoyo u otras instituciones pertinentes, en aquellos casos que sea necesario.

El juego simbólico o de ficción es una actividad importante en el desarrollo de los niños y de las niñas, que los/las ayuda a organizar su mundo buscando una manera de comprender las relaciones y los roles sociales. Representar a través del juego favorece el autoconocimiento y el conocimiento de los demás. Asimismo, es importante tener en cuenta que las conductas de automanipulación, siempre que no sean compulsivas, no deben ser reprimidas ni censuradas, dado que ayudan a conocer y a comprender el cuerpo. Pero es posible explicar que esas conductas son privadas y, por eso, no se realizan frente a otras personas.

Existen situaciones que generan conductas inesperadas para la etapa y que pueden reflejar alguna característica de la sexualidad adulta. Esto puede deberse a los siguientes motivos:

- Una sobreestimulación dada por el entorno mediático adulto a la que pueden verse expuestos/as niños y niñas a través de las pantallas, las revistas y otros medios. En estas situaciones es importante que el Jardín pueda trabajar con las familias sobre la necesidad de no exponer a los niños y a las niñas a situaciones relativas a la sexualidad de las personas adultas. No comprender el sentido de esa sexualidad puede movilizar a niñas y niños a imitaciones posteriores para procesar aquello que no pueden terminar de entender.
- La intromisión de la sexualidad adulta a través de una situación de abuso sexual. Ante la sospecha o el conocimiento de alguna situación de maltrato o de abuso, según la Resolución 1/16, el Jardín tiene la responsabilidad legal de intervenir de acuerdo con los procedimientos de actuación elaborados en forma conjunta entre el Ministerio de Educación y el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Escenas, comentarios particulares de los niños y de las niñas, dibujos con contenido sexual fuera de lo esperable constituyen, junto con otros indicadores, elementos importantes que formarán parte de la mirada atenta del equipo docente y directivo.

Otras situaciones, como el cambio de género, pueden formar parte de experiencias más recientes sobre las cuales las instituciones educativas transitan distintos modos de acompañar con la orientación de los equipos de apoyo. Es importante que se pueda albergar y acompañar el proceso que niñas, niños y familiares transitan con el objetivo de que el Jardín constituya un espacio de verdadera inclusión.



En el trabajo con las familias

La familia y el Jardín son dos ámbitos en los cuales se sientan bases importantes de la organización de la sexualidad infantil: las formas de vinculación con las/los demás, la construcción de la identidad, la valoración de sí mismo/a, las primeras nociones sobre los procesos de gestación y nacimiento, la incorporación de normas, el reconocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, el desarrollo de formas de expresión y comunicación y la adquisición de formas de autonomía, entre otras.



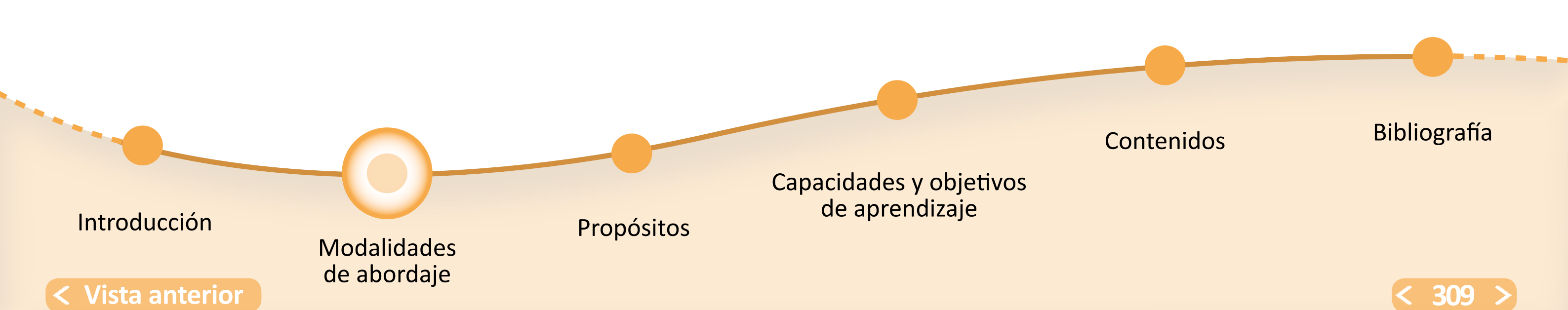
Las propuestas que incluyen a las familias contribuyen a la construcción de un *nosotros/as*.

Es necesario establecer buena comunicación y vínculos de respeto y confianza entre el Jardín y las familias con el objetivo de promover instancias de encuentro que permitan una mayor comprensión de lo que está haciendo la institución en relación con la ESI. En ese marco, es recomendable realizar un encuentro con las familias al comienzo del ciclo escolar para comunicar el desarrollo que la Educación Sexual Integral tendrá en el Jardín. Esto permite anticipar y evitar posibles inconvenientes y malentendidos que pueden darse cuando las familias se enteran solo por los niños y las niñas qué contenidos aborda el Jardín. Cuando no existe un marco previo aclaratorio por parte del equipo docente y directivo, se puede dar lugar a interpretaciones erróneas acerca de la ESI.

En este escenario se sugiere orientar el trabajo con las familias hacia la necesidad de:

- Explicitar el marco legal de la ESI.
- Transmitir en qué consiste el enfoque integral.
- Informar acerca de los contenidos y las capacidades que se desarrollarán en el Jardín en torno a la ESI.
- Aclarar que la información que las alumnas y los alumnos reciban en el Jardín incluye vocabulario científico, y que no siempre coincide con la que reciben en sus hogares.
- Describir las características de la sexualidad infantil.

Hay situaciones que acontecen en el Jardín y que pueden ameritar un trabajo conjunto con las familias. Algunas manifestaciones de la sexualidad infantil, por ejemplo, suelen interpretarse desde la mirada de la sexualidad adulta, por eso es importante construir puentes que permitan generar



instancias de encuentro y escucha mutua entre la familia y el Jardín habilitando el espacio por compartir un tema en común. A veces, la simple escucha y la preocupación por abordar el tema que las convoca facilitan el encuentro y promueven vínculos de confianza con las familias. Sin embargo, es importante considerar que esta relación de confianza, basada en el respeto mutuo, se inicia en el Jardín y se construye durante toda la escolaridad, a partir de acciones cotidianas, gestos y encuentros en distintas instancias.

La apertura y la invitación a actividades puntuales contribuyen a acercar a las familias y a tener una mayor comprensión del tratamiento de contenidos de ESI en el Nivel Inicial. Estas instancias de acercamiento promueven la construcción de un *nosotros/as* comprometido con la educación sexual integral de los/las niños/as.

En el trabajo con el equipo docente y con la institución educativa

La ESI en el Jardín amerita la organización de un trabajo individual y colectivo. El equipo directivo tiene la responsabilidad de viabilizar procesos sistemáticos de inclusión de la ESI a nivel institucional, promoviendo su implementación en el Jardín.

Es importante, para ello, que, desde el equipo directivo, se pueda:

- Trabajar con el equipo escolar en la inclusión de la ESI en el Proyecto Educativo.
- Promover el diseño de líneas de trabajo que posibiliten un adecuado abordaje de los contenidos curriculares de este eje.
- Acompañar al equipo docente en la inclusión de la ESI en las planificaciones y tareas pedagógicas.
- Monitorear las prácticas docentes para la implementación de la ESI.
- Incentivar la participación docente en instancias de capacitación.
- Construir lazos de confianza con las familias y trabajar en la comprensión de la ESI dentro del Proyecto Educativo del Jardín.



Docentes participan en instancias de encuentro y reflexión con colegas y especialistas.

- Generar instancias de reunión e intercambio con las familias para explicar el sentido de la ESI como contenido obligatorio de enseñanza desde el Nivel Inicial.
- Promover la sistematización del trabajo en ESI y de los recursos disponibles en el Jardín.

Las/los docentes, por su parte, tienen la responsabilidad de:

- Implementar los lineamientos curriculares teniendo en cuenta los contenidos de los distintos aspectos de la ESI para incluirlos sistemáticamente en las planificaciones de manera integral y transversal.
- Construir lazos de confianza con las familias y explicitar los contenidos y las capacidades que se abordarán, y el sentido que tienen para la etapa de la sexualidad infantil que atraviesan los alumnos y las alumnas.

En el trabajo con otras instituciones y con otros actores

La complejidad de algunas situaciones amerita un abordaje intersectorial, junto con otras instituciones. Esto ocurre ante situaciones de maltrato, abuso sexual u otros tipos de violencia. En estos casos será necesario establecer vínculos tanto con el sector de salud como con el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Será importante fortalecer los canales de comunicación, articulación y acceso a diferentes recursos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Guardia Permanente de abogados de dicho Consejo y el SAME.

Ante situaciones de maltrato o abuso, el Jardín —como integrante del sistema de protección integral— tiene la obligación de realizar los procedimientos de actuación anteriormente citados y elaborados en forma conjunta entre el Ministerio de Educación y el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución 1/16).

En ocasiones, desde el Jardín se suele dar participación a otras instituciones y programas. Es de suma importancia que ello no derive en deslindar las responsabilidades pedagógicas que le competen, tanto en lo que se refiere al trabajo con los niños y con las niñas como al trabajo con las familias.

Siempre que se establezca alguna articulación, es necesario que se lleve a cabo en el marco de un trabajo conjunto con presencia y participación del equipo docente y directivo.

Propósitos

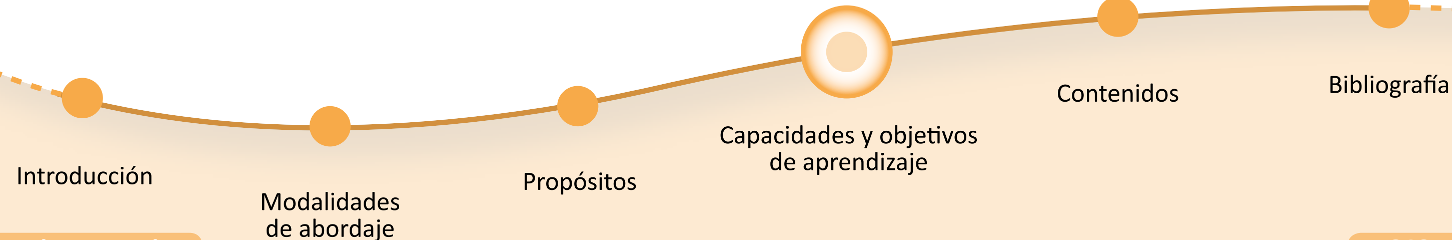
Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Estimular la construcción progresiva de vínculos basados en actitudes solidarias, amistosas, honestas, de respeto, que valoren la verdad, la justicia, la responsabilidad y el amor.
- Promover el respeto por la diversidad y el rechazo de toda forma de discriminación ofreciendo oportunidades de ampliar el horizonte cultural.
- Promover roles de género no estereotipados, tanto desde la realización de propuestas áulicas como desde la organización de la vida escolar.
- Promover el cuidado de la intimidad, el conocimiento y la valoración del propio cuerpo y del de los/las demás.
- Propiciar el cuidado de la salud bio-psico-social brindando herramientas para la prevención de las diversas formas de vulneración de sus derechos.
- Favorecer el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos/as como uno de los elementos que contribuyen a la construcción de la propia identidad.
- Propiciar el desarrollo de capacidades vinculadas a la identificación y a la expresión de sentimientos, emociones e ideas.
- Promover la resolución de conflictos a través del diálogo y el desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones de acuerdo con sus posibilidades.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Educación Sexual Integral, como en cada uno de los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada una de las dimensiones, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	**Objetivos de aprendizaje**
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Expresar emociones, sentimientos, pensamientos e ideas, inquietudes, vivencias, pedidos de ayuda a través de la palabra, el dibujo, el juego, etc. • Conversar o participar de intercambios en los que cuenten experiencias o comenten situaciones que los/las preocupan. • Apreciar y valorar las diferencias en los cuerpos. • Establecer las primeras experiencias en la construcción de vínculos de amistad fuera del ámbito familiar.
Curiosidad por aprender	• Hacerse preguntas y mostrar curiosidad por temáticas vinculadas con la construcción de la identidad (procesos de gestación y nacimiento, tipos de familias, diferencias individuales, diversidad cultural). • Conocer su cuerpo, valorarlo y cuidarlo. • Iniciar el reconocimiento de sí mismos/as, como sujetos de derecho. • Disfrutar de los vínculos de amistad que se generan en el Jardín.
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Desplegar su capacidad de autonomía en relación con la toma de decisiones en la elección de los juegos y juguetes, los/las amigos/as con quien jugar, etc. • Manifestar sus gustos, intereses e ideas en la elección de actividades y juegos. • Practicar hábitos de higiene y adquirir actitudes relacionadas con el cuidado de la salud y la seguridad personal y la de las/los otras/os. • Identificar y cuidar momentos propios de privacidad.
Trabajo colaborativo	• Ayudar a resolver situaciones de aprendizaje con el aporte de todos/as. • Reconocer el sentido de las normas apoyadas en la ayuda mutua para proteger las relaciones entre pares.



Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Compromiso y responsabilidad	• Colaborar con los pares en el cuidado de sí mismos/as y de los/las otros/as; del entorno y de los materiales de uso común. • Construir progresivamente actitudes basadas en valores éticos relacionados con la convivencia y el cuidado de sí mismos/as y de los/las demás en las relaciones interpersonales. • Participar en distintos juegos, actividades lúdicas y motrices donde se integren todos y todas por igual. • Incorporar nociones de derechos vinculados con el cuidado de la intimidad, el buen trato, el ser escuchado/a, el disfrutar del juego, expresarse, participar y recibir información. • Aprender a valorar la diversidad en sus múltiples manifestaciones. • Respetar tanto los derechos propios como los de los/las demás.
Planteo y resolución de problemas	• Participar en la resolución de conflictos por medio de la palabra. • Escuchar a otros/as e intentar comprender otros puntos de vista diferentes del propio y, de ser necesario, realizar conductas reparatorias. • Adquirir herramientas y factores protectores para identificar situaciones de maltrato y abuso, y saber pedir ayuda. • Avanzar en la resolución autónoma de los conflictos con el acompañamiento docente.

Contenidos

El enfoque integral de la ESI se plasma en contenidos que se refieren a los distintos aspectos vinculados con la salud, los derechos, lo sociocultural, lo biológico, lo ético y lo psicológico.

Solo a los efectos de visualizar cómo es posible pensar en ese entramado complejo, se incluyen a continuación los contenidos organizados en el marco de esos distintos aspectos o dimensiones. Pero es muy importante tener en cuenta que, aunque en esta oportunidad se presentan en forma separada, dichos contenidos se encuentran articulados entre sí.

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

planteo y resolución de problemas

Los derechos

Lo sociocultural

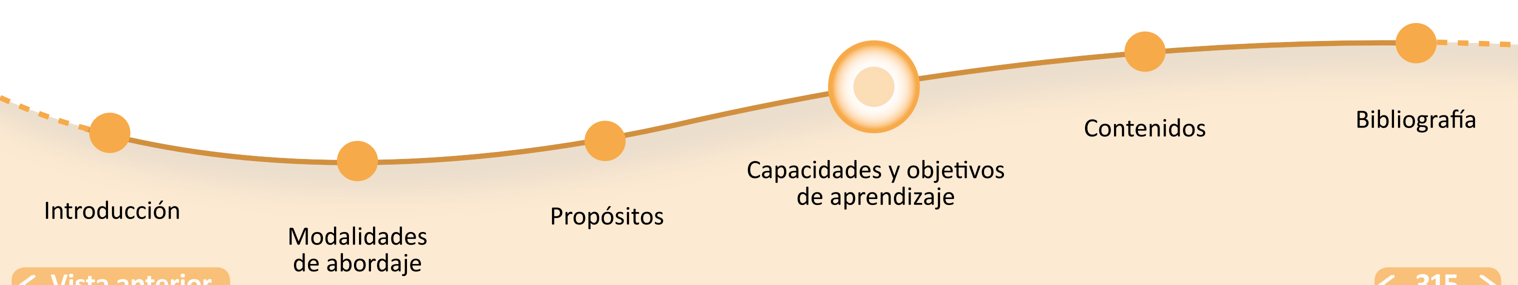
La salud

Lo biológico

Lo psicológico

Lo ético

Educación Sexual Integral



Vinculados con lo sociocultural

Participación y exploración en diferentes tipos de juegos y actividades en condiciones de igualdad.

Será importante ofrecer, en la organización de espacios y de actividades lúdicas, una diversidad de juegos y juguetes a los que puedan acceder libremente niñas y niños sin reforzar estereotipos.

También es necesario estar atentos/as a algunas actitudes y expresiones que pueden generar en los niños y en las niñas ciertos prejuicios de género, vinculados con la manifestación de sentimientos, por ejemplo: «los varones no lloran», «las nenas no hablan de este modo», entre otras. Estas actitudes pueden confundir, inhibir sentimientos y conducir a discriminaciones de género, desvalorización y pérdida de la autoestima.

Se sugiere tener en cuenta que los materiales que se utilicen en la sala no induzcan a generar concepciones estereotipadas acerca de los trabajos que realizan los diferentes miembros de la familia (como asignación de tareas del hogar solo para las mujeres y tareas fuera del hogar solo para los varones).



Niños y niñas tienen derecho a jugar según sus preferencias, sin distinción de género.

Cambios y permanencias de trabajos desarrollados por mujeres y varones a lo largo del tiempo.

Para el desarrollo de este contenido se podrá invitar a las familias al Jardín para que cuenten los trabajos realizados por varones y mujeres de distintas generaciones y observar cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Las efemérides pueden ser un recurso para trabajar el lugar de las mujeres y los hombres a través de la historia, e identificar mujeres pioneras que desempeñaron roles importantes y poco habituales en distintas épocas, por ejemplo, y entre muchas otras, Juana Azurduy.

La diversidad de familias.

Es necesario tener en cuenta la diversidad, de modo de no invisibilizarla (siempre existieron variadas configuraciones familiares: familia nuclear, extensa, monoparental, ensamblada, etc.). Actualmente, la legislación de nuestro país reconoce familias formadas por personas del mismo sexo. En este sentido, desde el Jardín es necesario enseñar a respetar los diversos tipos de familias a los efectos de favorecer la inclusión y la valoración de dicha diversidad.

Los contenidos propuestos en esta dimensión se articulan con la de los derechos, la psicológica y la ética, relacionadas con la valoración y el respeto por la diversidad.

Vinculados con los derechos



Niñas y niños disfrutan del derecho a jugar en el patio del Jardín.

Aproximación a las vivencias relacionadas con los derechos de las niñas y de los niños.

El derecho a cuidar la intimidad, a ser escuchado/a, al buen trato, a disfrutar del juego, a expresarse, participar y recibir información son algunos derechos a transmitir y vivenciar en esta etapa en el Jardín.

Noción de intimidad y de privacidad.

En esta etapa evolutiva, niñas y niños pueden acercarse a esta noción:

- diferenciando aquellas partes del cuerpo que se muestran de otras que permanecen generalmente cubiertas;
- reconociendo espacios y momentos de intimidad, como el uso del baño, los momentos de higiene, los cambios de vestimenta.

Reconocimiento de las partes íntimas del cuerpo y uso correcto de sus nombres.

Es conveniente conversar con el grupo sobre aquellas partes del cuerpo consideradas íntimas, enseñándoles a nombrarlas correctamente (vulva, pene, testículos, glúteos, ano). Esto ayudará a niños y a niñas a adquirir un lenguaje apropiado para conocer mejor sus cuerpos, y para expresarse con mayor precisión cuando deseen contar alguna situación.

Cuidado de la intimidad propia y de los/las demás. Pautas de cuidado y autoprotección; recursos para protegerse en situaciones de maltrato o de abuso:

- decir *no*,
- contar la situación y pedir ayuda a una persona adulta de confianza,
- distintos tipos de secretos.

Es fundamental generar un clima de confianza y de libertad que anime a los niños y a las niñas a preguntar y a contar sobre aquellas situaciones que los/las inquietan.

Resulta necesario aclarar a las niñas y a los niños que si alguien las/los toca, lastima o les pide que les muestre sus partes íntimas, tanto como si alguien les pide que miren o toquen las partes íntimas de otros/otras, sean adultos/as familiares o no, deben contarlo a alguna persona adulta de su confianza y nunca guardar estas situaciones como secretos. Será preciso trabajar que una persona de confianza es alguien que no daña, sino que es alguien que escucha y ayuda.



La docente genera espacios de intercambio que dan lugar al planteo de preguntas e inquietudes.

Es deseable que el Jardín pueda ayudar a diferenciar aquellos secretos que son lindos y que pueden guardarse para dar una sorpresa, de aquellos que producen daño y vulneran un derecho.

El trabajo en prevención del abuso sexual infantil implica fortalecer a niños y niñas para que puedan decir *no* ante situaciones que los/las hagan sentir molestos/as, confusos/as, incómodos/as, a disgusto.

En este sentido es importante que el Jardín posibilite el decir *no* también ante otras situaciones diversas: «No me gusta que me tires del pelo», «Me molesta que me rayes el dibujo», «Que me grites me hace sentir mal», etcétera.

El reconocimiento de distintas situaciones que producen desagrado y la posibilidad de expresarlo contribuyen al fortalecimiento del yo, para expresar lo que se piensa y se siente. Esto favorece la autoestima e incide en la capacidad de tomar decisiones autónomas en situaciones que producen desagrado.

Los contenidos propuestos en esta dimensión se articulan con los de las dimensiones psicológica, biológica, ética y de salud.

Vinculados con lo ético

Construcción progresiva de actitudes basadas en valores éticos relacionados con la convivencia y el cuidado de sí mismo/a y de los/las demás en las relaciones interpersonales.

Los contenidos de la dimensión ética se ponen en juego en los vínculos interpersonales durante las actividades que organiza el Jardín y se incorporan gradualmente a través de los lazos que se establecen tempranamente.

La formación en valores sienta las bases para poder disfrutar, en el presente, del juego compartido, de la amistad y de las relaciones de convivencia solidarias, y genera las condiciones para vínculos futuros.

Las normas apoyadas en valores son reguladoras y protectoras de la convivencia y permiten que las niñas y los niños se sientan seguras/os y cuidadas/os.

El/la docente puede intervenir alentando conductas que orienten a afianzar la autoestima y a promover valores que incentiven intercambios de ayuda mutua, cooperación y solidaridad con los demás.



Los niños intercambian ideas y aprenden a respetar distintas opiniones.

Junto con las oportunidades que el Jardín propicia para el desarrollo de actitudes cooperativas y solidarias a través de pequeñas acciones, en las actividades cotidianas también puede generar otras que incluyan la ayuda a la comunidad cercana y, en ocasiones, a otras más lejanas, por ejemplo, identificar necesidades de la comunidad cercana para poder participar de campañas solidarias. Adquirir valores éticos y morales es un aspecto fundamental en la vida de las niñas y los niños.

A través de los límites que la o el docente establece frente a las situaciones conflictivas, las sugerencias que realiza, las problemáticas que pone a consideración de niñas y niños, favorece la construcción progresiva de actitudes basadas en valores como la honestidad, la verdad, la amistad, la justicia y la responsabilidad.

En todo momento, el/la docente tendrá en cuenta que sus actitudes son tomadas como modelo por sus alumnos y alumnas y, por ello, será importante mostrar coherencia entre lo que expresa y lo que hace. Las niñas y los niños internalizan los valores, las normas y las actitudes que es deseable adquirir cuando los ven asumidos por las personas adultas que constituyen su grupo social significativo, del cual la maestra o el maestro forma parte.

Valoración y respeto por la diversidad según las diferentes culturas, etnias, lenguas, costumbres, creencias, configuraciones familiares, características físicas, género, ideas y opiniones de todas las personas sin distinción.

Desde temprana edad, los niños y las niñas perciben las diferencias físicas relacionadas con el color de sus cabellos, de su piel y de ciertos rasgos físicos. Estas características deben ser consideradas por los/las docentes para ayudarlos/as a respetar la diversidad a través de la valoración de las diferentes culturas, etnias, lenguas, costumbres, configuraciones familiares, características físicas, etc.



Niñas y niños trabajan en pequeños grupos y aprenden a valorar el aporte de cada una/o.

Trabajar la aceptación y la apreciación de estas diferencias dentro del ámbito educativo ayudará a evitar que los niños y las niñas desarrollen prejuicios y creencias estereotipadas que, finalmente, producen un daño tanto para ellos/as mismos/as como para los/las otros/as alumnos y alumnas.

En esta etapa, las niñas y los niños también registran las diferencias físicas relacionadas con ciertas discapacidades. La/el docente, a través de sus intervenciones, podrá responder a las preguntas que les formulen o intervendrá cuando expresen distintas reacciones en relación con las personas con discapacidad. El/la docente explicará con lenguaje sencillo, por ejemplo: «Fabián no puede caminar pero puede jugar sentado en su silla de ruedas o en el piso». De este modo, los niños y las niñas comprenderán las posibilidades y también las dificultades que pueden tener algunos/as compañeros/as para realizar ciertas actividades y realizar modificaciones a sus juegos de manera de integrarlos/as. Los/las docentes, a través de sus actitudes junto con la adecuación de las propuestas (con el uso de diferentes apoyos) ayudarán a viabilizar la inclusión.

Incluir las diferencias beneficia a quienes conforman un grupo y los/las enriquece, especialmente en el desarrollo de valores y actitudes positivas y democráticas.

Los contenidos propuestos en esta dimensión se articulan con los de las dimensiones psicológica, sociocultural, de salud y derechos.

Vinculados con lo psicológico

Valoración y confianza en las propias acciones.

Cuando las niñas y los niños toman la iniciativa en sus propias actividades disfrutan de sus realizaciones y se sienten valoradas/os al lograr lo que se han propuesto. Esto genera confianza en sus propias habilidades y aptitudes. No obstante, requieren del apoyo y de la aprobación de las personas adultas, así como de sus pares significativos, para reafirmar su autoestima. Sin lugar a dudas, estos sentimientos están fuertemente ligados a los procesos de identificación, dado que los niños y las niñas aspiran a ser como las personas adultas significativas de su entorno, y también desean complacencia y aceptación.

En relación con los niños y las niñas que presentan dificultades para integrarse o participar de ciertas actividades, el/la docente los/las animará a incorporarse; de este modo los/las ayudará a sentir placer por el desafío en lugar de rehuirlo, lo que fortalecerá su autoestima.

Identificación y expresión de emociones, sentimientos y opiniones.

Los cuentos infantiles y el empleo de títeres para teatralizar situaciones son recursos para estimular la expresión del mundo afectivo.

El juego, los dibujos y otras expresiones artísticas suelen ser también recursos valiosos para manifestar emociones y sentimientos.

Generar conversaciones y reflexiones referidas a situaciones conflictivas donde se ponen de manifiesto emociones que afectan negativamente los vínculos, como la agresión y la ira, constituyen puentes para la resolución de dichas situaciones.

Exploración y construcción de relaciones de amistad:

- la disposición de recibir y dar cariño;
- la confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda.

En estas edades, los niños y las niñas comienzan a explorar las relaciones de amistad. A través de sus expresiones verbales («Yo quiero ser tu amigo/a», «¿Querés ser mi amigo/a?») inician vínculos de amistad que los/las asocian en juegos y actividades.

Con aquellos/as niños o niñas que rehúsan participar de ciertas actividades, la/el docente puede intervenir incentivándolos/as con prudencia y tacto. De todas maneras es importante respetarlos/as cuando no tienen ganas de hacer algo y no obligar a que todos/as participen en todo.



En el ámbito del Jardín, niños y niñas construyen los primeros lazos de amistad.

Las relaciones de amistad favorecen los intercambios afectivos y requieren de la intervención docente cuando es necesario ayudar a regular emociones que puedan causar daño.

Es importante habilitar desde el Jardín distintas posibilidades de dar y recibir afecto entre pares; entre niños/as y personas adultas; promover la expresión de la afectividad, de las opiniones y de la curiosidad, respetando diversas maneras en las que esto se pone de manifiesto. Asimismo, respetar a un niño o a una niña cuando no quiere dar besos al saludar, no le gusta que lo/la abracen, prefiere ir de la mano o simplemente al lado de quien lo/la acompaña, etc.

Resolución de conflictos.

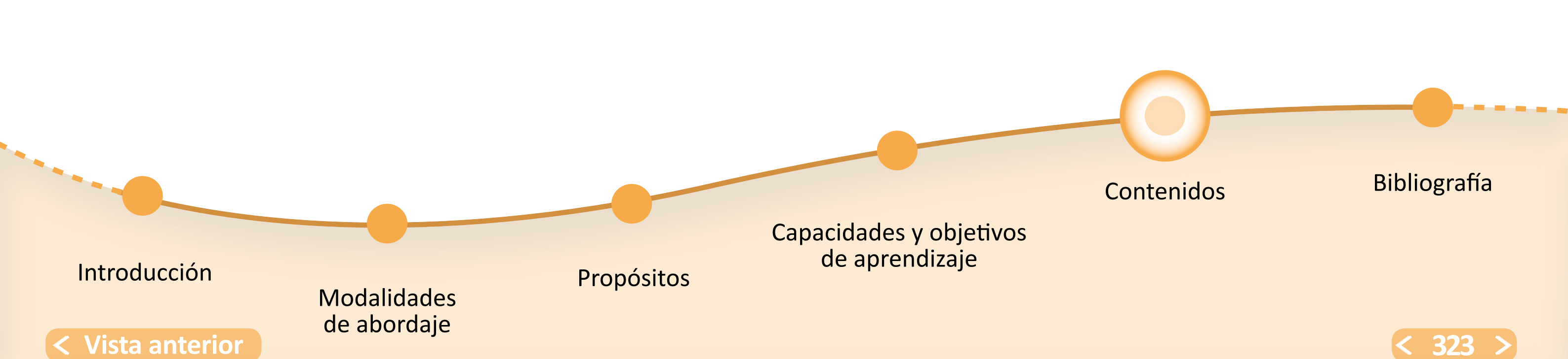
Es responsabilidad de las/los docentes enseñarles a los niños y a las niñas a resolver de modo adecuado sus conflictos, a sostener y defender sus ideas y deseos sin dañar ni desvalorizar a los/las demás. A través de los límites que el/la docente establece frente a las situaciones conflictivas, las sugerencias que realiza, las problemáticas que pone a consideración de los niños y las niñas, se favorece la construcción progresiva de actitudes basadas en el cuidado de los vínculos.

En ocasiones, los niños y las niñas conforman subgrupos que excluyen a ciertos compañeros/as de sus juegos, lo que produce una serie de rencillas y conflictos que deben ser considerados por los/las docentes cuando es necesaria su intervención con la mirada puesta en todas las partes que intervengan en cada conflicto. En esta etapa (4 y 5 años) ya están en condiciones de entender mejor los sentimientos y las emociones propias y las de los/las demás, como también de respetar las pautas y las normas institucionales y grupales. Se sugiere que las intervenciones en los conflictos infantiles sean las indispensables y necesarias, dado que, en estas edades, los niños y las niñas pueden comunicarse a través de la palabra, y es deseable que avancen en la resolución autónoma de los conflictos con el acompañamiento docente.

En aquellos casos en los que el conflicto produce daños en alguno de los/las niños/as, es conveniente proponer posibles acciones reparatorias. Por ejemplo, si alguien le rompió la hoja a un compañero o compañera, deberá compensar con otro dibujo; si tiró la construcción de otro/a, deberá volver a armarla; aprenderán a pedir disculpas y, si lastiman a alguien, ayudarán a la/el docente a asistirlo/a, etcétera. Estas reparaciones estimularán la empatía y la construcción de un repertorio de comportamientos y destrezas prosociales que comenzarán a generar en las niñas y en los niños mayor conciencia sobre las normas, las pautas y la formación de valores que permitan una mejor convivencia grupal.

Incorporación de límites y construcción de pautas de socialización y convivencia.

Los límites son las indicaciones y los señalamientos que realizan los/las docentes para transmitir a sus alumnos y alumnas el cumplimiento de pautas y normas de convivencia. Son las modalidades que se despliegan, tanto desde la palabra como desde la acción, para que las niñas y los niños incorporen dichas pautas y normas, necesarias para preservar la convivencia y la tarea compartida.



Con el tiempo, comienzan a internalizar los mensajes de las personas adultas significativas y los convierten en propios, y, a su vez, toman parte en la elaboración de sus propias pautas de convivencia en las aulas. Este proceso llevará a adquirir una conciencia especial acerca de la relación entre pares, y los/las conducirá progresivamente a la regulación de sus conductas y al logro de una adecuada convivencia social.

Sería interesante que niños y niñas puedan elaborar con la ayuda de los/las docentes, algunas normas que puedan derivarse de situaciones de conflictos en la convivencia.

Desarrollo progresivo de la autonomía.

A partir de las acciones cotidianas, se promueve el desarrollo de la autonomía de acuerdo con las posibilidades de cada niño o niña. Enseñar a atarse los cordones, ir al baño solo/a, ser independiente a la hora de vestirse, sacar o guardar sus pertenencias, ofrecer situaciones para resolver conflictos en forma progresivamente autónoma fortalecen la posibilidad de generar cada vez mayores grados de autonomía.

Toma de decisiones.

Es importante que las/los docentes estimulen a las niñas y a los niños a tomar decisiones con cierta autonomía, de acuerdo con sus posibilidades, como la elección de juguetes, materiales y propuestas lúdicas; de este modo se ofrece un ámbito apropiado para desplegar su capacidad de elección, que luego trasladarán a situaciones cada vez más complejas.

Los contenidos de esta dimensión se articulan con la dimensión ética, la sociocultural y la de la salud.



Situaciones cotidianas en las que la docente enseña a atarse los cordones y promueve el desarrollo de la autonomía.

Vinculados con lo biológico

Identificación de las partes externas del cuerpo y algunas de las características y sus funciones; uso del vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.

Se recomienda abordar el conocimiento del cuerpo resaltando su valor y la importancia de su cuidado. Es necesario que se incluya con naturalidad la mención de los genitales, al mismo tiempo que estos puedan ser identificados como partes íntimas del cuerpo.

Se sugiere utilizar el lenguaje científico para mencionar correctamente los órganos genitales: vulva, pene, testículos. Las distintas maneras de mencionar dichos órganos pueden ser recuperadas para conocer la nominación que les pueden dar en cada casa, pero, desde el Jardín, es importante aclarar a las familias que se los denominará según el lenguaje científico.

Las diferencias físicas de las personas como características propias del ser humano.

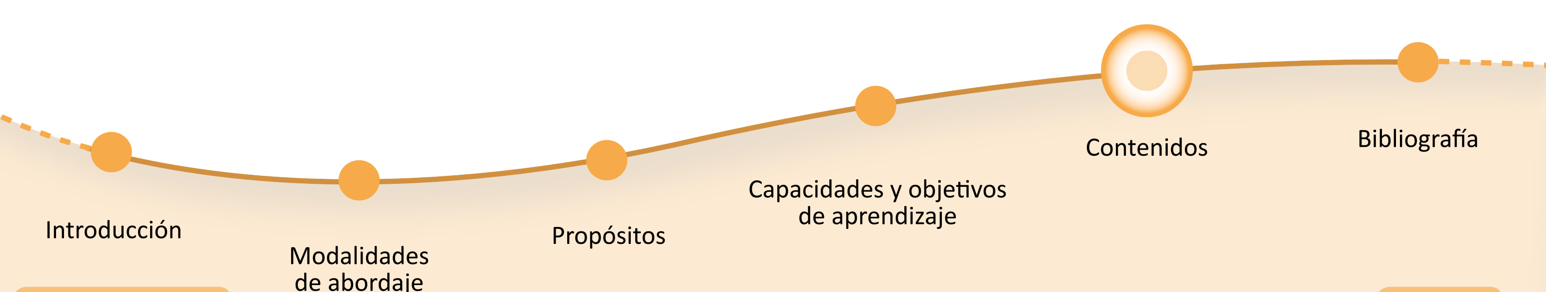
Resulta de interés trabajar desde el Jardín las diferencias, ayudando a que los niños y las niñas logren, desde pequeños/as, reconocerlas y valorarlas sin discriminación. El reconocimiento de la otra persona como diferente y semejante al mismo tiempo es un valor que es preciso promover desde edades tempranas.

Identificación de los cambios propios del crecimiento y del desarrollo.

Es deseable que la familia y el Jardín puedan acompañar estos procesos de crecimiento y desarrollo de manera adecuada, sin acelerar ni obturar dichos procesos desde las pautas de crianza.

Se puede trabajar este contenido teniendo en cuenta la biografía de cada niño o niña, desde el nacimiento hasta la edad actual. Las familias podrán acercar fotos, datos y anécdotas con los que se pueden organizar álbumes personales o carteleras grupales.

Para visibilizar el crecimiento, se puede trabajar con la medición y el registro del crecimiento del cuerpo a lo largo del año (altura, peso, tamaño de manos y pies).



Valorar el crecimiento también les permite a las niñas y a los niños identificar situaciones en las que gradualmente fueron adquiriendo mayor autonomía, como ir al baño solos/as, lavarse los dientes, elegir a un compañero o una compañera para jugar, expresarse por medio del lenguaje, etcétera.

Construcción de conocimientos sobre el proceso de gestación y nacimiento.

Las preguntas sobre el origen de los bebés es una de las primeras manifestaciones de la inquietud que genera intuir que no siempre se estuvo en el entorno familiar. Ante comentarios sobre algún hecho, reunión, paseo o ante una foto, son frecuentes preguntas como: «¿Dónde estaba yo?», «¿Yo también fui?», «¿Por qué no me llevaron?».

En estas edades, también se genera la inquietud por conocer de dónde vienen los bebés. Estas son preguntas conectadas con la necesidad de construir la propia identidad. También pueden surgir como interrogantes ante el nacimiento de un hermano o una hermana, o de otros/as bebés del entorno de los niños y las niñas.

Dadas las características de la edad que transitan y su nivel de comprensión, es importante que los/las niños/as reciban respuestas y explicaciones sencillas.

Será importante conversar con las familias sobre estos temas para informarles y explicarles de qué modo la institución educativa lo trabajará.

A través del juego dramático, niños y niñas asumen roles de cuidado hacia los/las demás.

Los contenidos propuestos en esta dimensión se articulan con procesos de la dimensión psicológica, en relación con la construcción de la identidad; la dimensión ética, relacionada con la valoración de la diversidad y del propio cuerpo; la dimensión de la salud y la de los derechos.

Vinculados con la salud

Formación de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene personal y el cuidado del entorno. Formas saludables de vincularse.

El cuidado de la salud en el Nivel Inicial tiene un valor en el presente y constituye un anclaje que facilita la construcción de futuras conductas y actitudes de cuidado de sí mismos/as y de los/las demás.

Asimismo, se enseña a los/las alumnos/as el conocimiento y la valoración de algunos hábitos y cuidados necesarios para promover la salud (cepillarse los dientes con cepillos personales, lavarse las manos, evitar el contacto con la sangre de otros/as frente a situaciones de accidente durante los juegos, resolver los conflictos conversando, vincularse positivamente con sus compañeros/as y expresar sentimientos, emociones y necesidades, etcétera).

Es importante que el Jardín promueva el cuidado de la salud, teniendo en cuenta los aspectos físicos y socioafectivos, que incluyen tanto la valoración del propio cuerpo como los vínculos interpersonales.



Los/las niños/as construyen valores de convivencia a partir del vínculo afectivo.

Conocimiento, cuidado y valoración del cuerpo.

En estas edades, es importante construir pautas de cuidado en sentido amplio y su consiguiente internalización progresiva, de modo que sirvan de base para etapas posteriores.

El conocimiento y la valoración del propio cuerpo desde edades tempranas es el inicio de un camino por construir a lo largo de toda la escolaridad. Por eso es importante que el Jardín tome el protagonismo iniciando y acompañando este proceso.

Los contenidos de esta dimensión se articulan con los de la dimensión biológica, la psicológica, la ética, la de derechos y la sociocultural.

Bibliografía

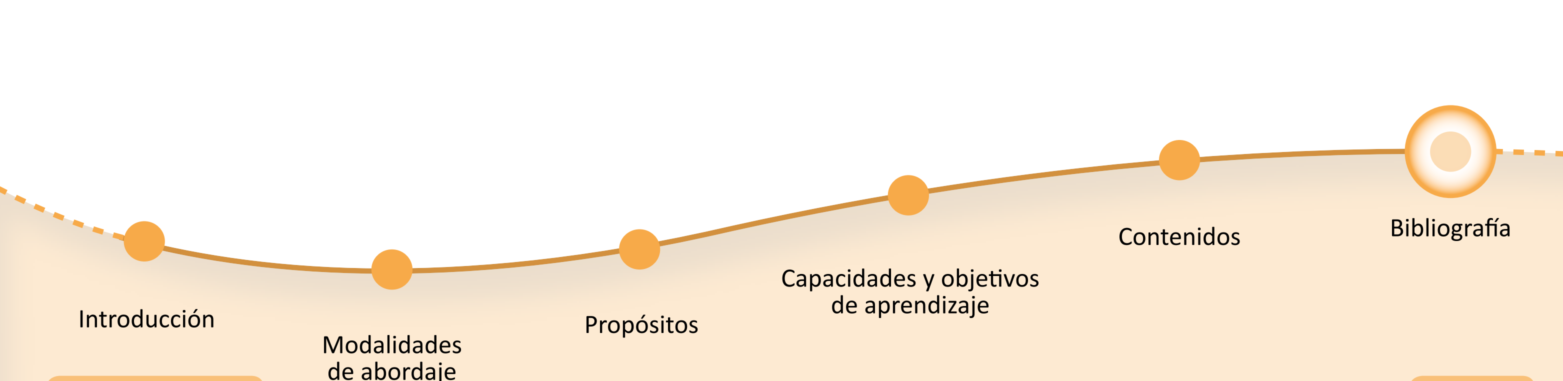
Aguirre, E.; Burkart Nöe, M.; Fernández, A.; Gaspari, A.; Haftel, C. (2008). *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). Toporosi, S. Sexualidad infantil: manifestaciones actuales. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2016). Resolución firma conjunta 1/16. *Procedimiento de actuación conjunta en caso de detección de presunto caso de maltrato infantojuvenil o recepción comunicación y/o denuncias en la materia, en establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Portas, S. (2017). «ESI y prevención en el Nivel Inicial». *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Inicial. (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas. Serie Cuadernos de ESI. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.



Educación Digital



Introducción

La sociedad actual se encuentra atravesada por diversas transformaciones culturales, políticas, sociales, económicas y tecnológicas que tienen su efecto en el ámbito educativo y que invitan a repensar las prácticas escolares. Los contextos actuales son dinámicos, flexibles, veloces, sistémicos, interconectados y complejos; lo que sucede en un ámbito repercute en otros.

Educar de manera integral en pleno siglo XXI implica considerar las tecnologías digitales como parte constitutiva de la realidad escolar, ya que los recursos tecnológicos digitales[1] enriquecen y amplían los modos de conocer. Con el fin de comprender el alcance del término, en este documento se incluye dentro del concepto *tecnologías digitales*[2] a los dispositivos, las aplicaciones y los entornos digitales[3], los medios audiovisuales, multimedia y multimodales y sus lenguajes asociados, que posibilitan organizar, representar, conocer, producir, codificar, compartir y vincularse con el mundo y la realidad de diferentes modos. Se entiende a las tecnologías digitales como parte de la cultura en red en la que las personas se implican socialmente, donde se configuran subjetividades, se construyen conocimientos, y se producen, modifican, reutilizan, comparten y reproducen contenidos digitales[4].

Esta perspectiva incluye la conceptualización de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que refiere a aquellos dispositivos, aplicaciones y entornos digitales a partir de los cuales, desde edades tempranas, se habilitan y se ponen en práctica procesos y dinámicas tanto personales como sociales vinculados al tratamiento de la información y los procesos comunicativos en el marco de la cultura digital.

En este contexto de profundas transformaciones, el Jardín no está exento de revisar sus prácticas, lo que requiere de una mirada atenta a los procesos culturales y comunicacionales que hacen viable y significativa la integración de las tecnologías digitales en la educación, para incluirlas con sentido pedagógico y de acuerdo con las particularidades del nivel.

La cultura digital es un espacio más dentro de las salas, que abre un abanico de posibilidades y trasciende las paredes del Jardín.



En el Jardín, las tecnologías digitales se integran como una puerta de entrada al conocimiento y a la exploración.

Se incluye el eje de Educación Digital con el fin de integrar las transformaciones culturales en el Jardín. Se lo considera un eje dinámico, transversal y en constante desarrollo, que enmarca y promueve el diseño de propuestas de enseñanza que habiliten y favorezcan experiencias de alfabetización integral y aprendizajes enriquecidos y potentes, a partir de la integración de las tecnologías digitales propias de cada época. Desde esta mirada, es fundamental el posicionamiento y la intervención de la/el docente en tanto agente de cambio, con predisposición para el aprendizaje continuo, la reflexión y la revisión de su propia práctica.

Considerar la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje cobra sentido en el Nivel Inicial en tanto habilita experiencias con sentido pedagógico que permiten que los niños y las niñas entiendan e intervengan, de acuerdo con su edad y con sus contextos, con iniciativa y progresivo criterio, en el mundo en el que viven y, al mismo tiempo, que desarrollen las capacidades para imaginar, diseñar y habitar mundos futuros.

Los/las niños/as que asisten al Jardín se inician como usuarios/as y productores/as de las tecnologías del presente, con capacidad para crear y recrear las tecnologías del futuro. A partir de las prácticas de enseñanza que se proponen, se favorece el protagonismo de los niños y de las niñas como sujetos de derechos y protagonistas de sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades que se vinculan hoy en el campo de la educación y de la cultura digital.

A partir de su experiencia y de sus conocimientos, los/las niños/as identifican progresivamente el mundo táctil con un entorno para jugar, aprender, divertirse, comunicarse y experimentar. Desde el ámbito escolar es importante reconocer que no alcanza con el uso intuitivo, sino que es central comprender las relaciones entre la vida cotidiana y el uso de las tecnologías digitales, los nuevos modos de comunicarse, de acceder y de producir información y conocimientos, entre otros.

La mera interacción con las tecnologías digitales no garantiza su apropiación como herramientas potenciadoras de los procesos de aprendizaje, ni el desarrollo de capacidades y habilidades para su uso crítico. Para el logro de estos objetivos, los abordajes reflexivos que proponga el Jardín en relación con el uso pedagógico de las tecnologías digitales desempeñan un rol fundamental.

Abordar las tecnologías digitales en la educación, en general, y en el Nivel Inicial, en particular, supone pensar en contexto y de manera significativa las propuestas de enseñanza, teniendo en cuenta la edad de los/las niños/as y sus experiencias previas. Proponer nuevos escenarios y entornos implica, a su vez, analizar qué dispositivos, herramientas y contenidos digitales se ofrecen en el Jardín, y cómo se acompaña y se interviene para dar lugar a una experiencia significativa, integral, creativa y lúdica. En este sentido, se requiere tener en cuenta el enfoque didáctico y preguntarse continuamente qué se quiere enseñar, por qué, cómo, con qué y qué tipo de propuestas se ofrecen a los/las niños/as para garantizar los pilares de la Educación Inicial, como la alfabetización cultural e integral, la centralidad del juego y el desarrollo personal y social de todos/as los/las niños/as en y para el siglo XXI en el marco de la cultura digital.

Propósitos

Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:

- Generar espacios alternativos y dinámicas flexibles para enseñar y aprender con tecnologías digitales.
- Promover el acceso a lenguajes digitales y nuevos modos de comunicación, expresión y creación, que propicien interrelaciones sociales ricas y complejas (familia-Jardín, barrio-Jardín, entre otras).
- Generar propuestas que promuevan el desarrollo del pensamiento computacional y la introducción a la programación y a la robótica.
- Diseñar propuestas innovadoras a partir de recursos narrativos, creativos y comunicacionales propios de la cultura digital.
- Promover un uso seguro y responsable vinculado a prácticas personales y sociales con recursos y en entornos digitales.
- Habilitar nuevos canales, dinámicas comunicativas y espacios de encuentro entre el Jardín y la comunidad, mediados por prácticas y entornos emergentes propios de la cultura digital.
- Favorecer experiencias para la interacción y el uso autónomo de las tecnologías digitales propias de la época.
- Reconocer e integrar en las prácticas de enseñanza los procesos de multialfabetización (alfabetización digital, informacional, sistémica) que surgen y se redefinen continuamente a partir de las transformaciones sociales culturales y tecnológicas.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

En Educación Digital, como en cada uno los ejes de experiencias, se hace referencia a un conjunto de capacidades[5] que las niñas y los niños irán desarrollando de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y que guían la intervención intencional de la/el docente. La apropiación de estas capacidades requiere de reiteradas posibilidades de ponerlas en juego en variadas situaciones a partir de diferentes contenidos definidos de forma explícita en cada uno de los bloques, y se plasman a partir de los objetivos de aprendizaje.

Capacidades	**Objetivos de aprendizaje**
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Comunicación, expresión y apreciación	• Comunicar e intercambiar experiencias en contextos digitales. • Conocer nuevos medios de comunicación para la construcción, socialización y circulación de saberes. • Incorporar variados códigos y símbolos vinculados con las prácticas y los entornos digitales. • Iniciarse en la lectura y en la escritura hipertextual y multimodal para producir, comunicar y colaborar con otros/as. • Desarrollar habilidades para leer y escribir a través de imágenes, sonidos, códigos y lenguajes diversos. • Expresarse a través del arte digital por medio de la pintura, el dibujo, la producción multimedia. • Observar, apreciar y explorar diversas producciones en formato digital.
Curiosidad por aprender	• Participar en la construcción de escenarios con recursos digitales para enriquecer la imaginación y la fantasía. • Participar de manera activa en propuestas lúdicas mediadas por tecnología digital. • Explorar el ciberespacio y otros entornos digitales para promover el descubrimiento, la observación y la investigación. • Comprender las características de diversos formatos y soportes digitales. • Explorar e indagar acerca del funcionamiento, de componentes y de lenguajes que permiten la operatoria de los recursos digitales. • Indagar y explorar el entorno haciendo un uso adecuado de las tecnologías digitales a través de diversos medios y soportes.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Iniciativa, creatividad y autonomía	• Iniciarse en el uso autónomo de las tecnologías digitales. • Imaginar y crear con tecnologías digitales. • Identificar la aplicación de los usos sociales de las tecnologías digitales en la vida cotidiana dentro y fuera del Jardín. • Explorar distintos dispositivos y aplicaciones digitales y seleccionar los más adecuados de acuerdo con la tarea por realizar y en función de poder concretar sus ideas. • Indagar, analizar, clasificar y evaluar información de diversas fuentes y medios para iniciarse en su apropiación crítica. • Perseverar para el logro de los desafíos y para la resolución de problemas que se presenten en el trabajo compartido, en entornos digitales o con herramientas y contenidos digitales.
Trabajo colaborativo	• Producir e intercambiar con otros/as a través de soportes digitales. • Construir de manera colaborativa dispositivos digitales programables con un sentido y un objetivo previo. • Interactuar con otras/os para construir ámbitos de exploración y juego, tanto en entornos físicos como virtuales. • Intercambiar ideas, realizar diferentes registros (escritos, gráficos, audiovisuales, sonoros, entre otros) y analizarlos haciendo uso de distintas herramientas digitales. • Compartir producciones con la comunidad extendida.
Compromiso y responsabilidad	• Apreciar y respetar las diversas producciones en formato digital. • Respetar las dinámicas y las pautas derivadas del acceso, el uso y la apropiación de los dispositivos y de los soportes digitales. • Comprender y apropiarse progresivamente de modos seguros y responsables de interactuar y compartir información en entornos digitales.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	Que los/las niños/as avancen en sus posibilidades de:
Planteo y resolución de problemas	• Comenzar a resolver desafíos de manera autónoma utilizando recursos digitales. • Vivenciar espacios del mundo real por medio de la simulación. • Explorar distintos dispositivos y aplicaciones digitales y seleccionar los más adecuados de acuerdo con la tarea por realizar y en función de poder concretar sus ideas. • Iniciarse en la resolución de situaciones problemáticas transitando las diferentes etapas del proceso: identificar el problema, formular hipótesis, investigar y elaborar conclusiones utilizando diversos recursos digitales. • Iniciarse en el desarrollo del pensamiento computacional como estrategia para el planteo y la resolución de situaciones problemáticas. • Incorporar diversos códigos para organizar secuencias de acciones como etapa previa a la programación.

Contenidos

A continuación se incluyen los contenidos que es esperable que se aborden en el nivel en el marco de las propuestas y de los proyectos didácticos y se organizan en 3 bloques:

- Alfabetización digital
- Internet segura y responsable
- Pensamiento computacional

Capacidades

Comunicación, expresión y apreciación

Curiosidad por aprender

Iniciativa, creatividad y autonomía

Trabajo colaborativo

Compromiso y responsabilidad

Planteo y resolución de problemas

Alfabetización digital

Internet segura y responsable

Pensamiento computacional

Educación Digital



Alfabetización digital

- Ampliación de universos culturales a partir del uso de recursos digitales.
- Autonomía en el uso de dispositivos, aplicaciones y entornos digitales.
- Colaboración con otros/as al realizar producciones digitales.
- Construcción de criterios para la selección de recursos digitales.
- Exploración de recursos digitales (aplicaciones, dispositivos y entornos) para comprender las posibilidades que ofrece su uso.
- Utilización de herramientas digitales como medio o recurso para comunicar.
- Combinación de diferentes lenguajes: visual, sonoro, texto escrito y audiovisual en producciones digitales.
- Exploración y usos de las tecnologías digitales para registros: escritura, dibujos, uso de aplicaciones como contadores, entre otros.
- Construcción de guiones narrativos. Desarrollo de lenguajes diversos. Escritura en variados formatos.
- Selección de herramientas y contenidos digitales para la construcción de escenarios de juegos.
- Usos sociales y funcionamiento básico de dispositivos, entornos y aplicaciones.
- Identificación de iconografías comunes. Relaciones entre los íconos y sus funcionalidades en diferentes herramientas y contenidos digitales.
- Producción, selección, uso y formas de compartir contenidos en diversos formatos digitales.
- Reconocimiento de los usos sociales de las tecnologías digitales: ámbitos cercanos y lejanos, sus usos y funcionalidades (para jugar, aprender, comunicar, compartir, recorrer espacios naturales y artificiales, solucionar problemas, entre otros).

Internet segura y responsable

- Construcción de una huella digital segura. Usos y cuidados de la información personal y de los contenidos que se comparten en la red.
- Búsqueda y organización de la información de modo seguro mediante las tecnologías digitales.
- Cuidado de los recursos digitales: pautas para el uso seguro personal y grupal de los dispositivos digitales.
- Acceso y uso responsable en los entornos digitales.
- Conocimiento de la noción de internet como lugar que se habita, en el que se convive con otros/as, y en el que se comparten experiencias y conocimientos.
- Uso de datos personales: cómo cuidarse y cuidar a otros/as. Distinguir lo público de lo privado, y el resguardo de la identidad y de la intimidad.

Pensamiento computacional

- Organización y codificación digital de secuencias de pasos. Observación de causas y efectos de las acciones.
- Elaboración de hipótesis y reformulación del código a partir de los resultados observados.
- Pensamiento computacional con y sin tecnologías digitales: uso del cuerpo, materiales concretos y tecnologías digitales.
- Identificación, planteo y resolución de problemas mediante las tecnologías digitales: de lo complejo a lo simple. Descomposición de problemas en partes o en etapas. Partes constitutivas de un problema.
- Secuencias ordenadas de instrucciones: algoritmos para el logro de un objetivo o para la resolución de un desafío.
- Construcción y programación por bloques de pequeños dispositivos con una finalidad intencional.

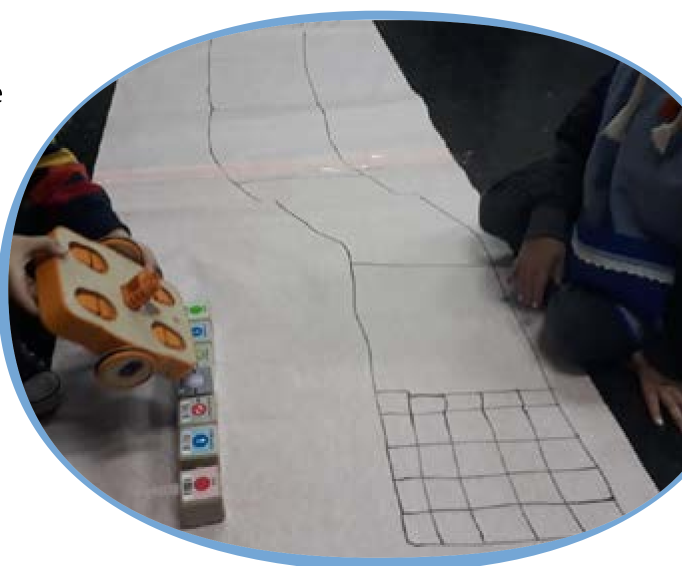
Los contenidos propios de cada uno de los ejes de experiencias ofrecen múltiples oportunidades para un abordaje integral potenciado por las tecnologías digitales.

Las propuestas de enseñanza que se proponen a los niños y las niñas deben responder al principio de articulación, es decir, incluir situaciones totalizadoras. En este sentido, se sugieren experiencias y propuestas didácticas fundamentadas en los ejes de experiencias que, al mismo tiempo, se articulan con la alfabetización digital, el desarrollo del pensamiento computacional en tanto estrategia cognitiva para el planteo y la resolución de problemas, la organización de secuencias de comandos como paso previo a la programación y el uso de internet de un modo responsable y seguro.

Cabe destacar que estos contenidos se encuentran comprendidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Digital, Programación y Robótica. Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se considera que cada núcleo de aprendizaje prioritario se constituye como un organizador de la enseñanza que orienta y promueve múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potencia las posibilidades de los/las niños/as y atiende, a la vez, a los diversos y singulares ritmos y estilos de aprendizaje a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra.

Los/las niños/as trabajan en pequeños grupos para resolver problemas mediante el uso de tecnología.

Todos los contenidos serán abordados desde el principio de gradualidad, en forma contextual y teniendo en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de los/las niños/as, siempre con la intervención de la/el docente junto con otros miembros del equipo docente y el Facilitador Pedagógico Digital (FPD), en los casos en que se cuente con su acompañamiento.



El uso de dispositivos programables en pequeños grupos les permite a los/las niños/as compartir observaciones y descubrimientos para el armado de recorridos posibles.

Es importante conceptualizar con mayor detalle el sentido que adopta, en este marco, el pensamiento computacional y la organización y codificación de secuencias de pasos a través de comandos como paso previo a la programación, ya que son contenidos centrales en el eje de Educación Digital.

La integración de las tecnologías digitales en la enseñanza en el Jardín de Infantes intenta superar la visión instrumental de las tecnologías dado que apunta al desarrollo de capacidades transversales y la puesta en ejercicio paulatino y progresivo de diversas modalidades de pensamiento, como el pensamiento computacional, sistémico[6] y de diseño[7].

Las diferentes modalidades del pensar —especialmente el pensamiento computacional— promueven procesos cognitivos y sociales que permiten identificar, plantear, descomponer, comprender y resolver problemas en diferentes niveles de complejidad de forma creativa y colaborativa, en función del contexto y de los recursos disponibles.

Imaginar
Reflexionar
Imaginar
Crear
Compartir
Jugar

Espiral de pensamiento creativo (Mitchel Resnick)[8].

Estas dinámicas sistémicas se comprenden de manera progresiva y espiralada, como se refleja en el esquema de esta página.

En el Jardín, estos procesos progresivos se concretan a través de propuestas educativas que recuperan actividades lúdicas, que incluyen tanto el movimiento y la utilización de materiales concretos como el uso de dispositivos y entornos digitales. En esta dirección, Zapata-Ros introduce el término «pensamiento computacional desenchufado» (*computational thinking unplugged*), que hace referencia a «un conjunto de actividades que se elaboran para fomentar en los niños habilidades que pueden ser evocadas después,

para favorecer el pensamiento computacional. Estas actividades están pensadas y diseñadas para ser incluidas en las primeras etapas de desarrollo cognitivo. (...) Las actividades se suelen hacer sin ordenadores y sin pantallas móviles, con fichas, cartulinas, juegos de sala de clase o juegos de patio, juguetes mecánicos, etc.» (2019: 18).



Las propuestas de Educación Digital retoman y enriquecen las actividades de los ejes de experiencias.

La organización de una secuencia para resolver un problema (similar a un algoritmo) se piensa y se implementa como parte constitutiva que colabora en el desarrollo del pensamiento computacional, con el objetivo de favorecer el desarrollo de estrategias para el planteo y la resolución de problemas desde abordajes e integraciones a las propuestas de enseñanza y a partir de secuencias didácticas sin tecnologías digitales y con ellas.

Desde esta mirada, en el Jardín se proponen variadas estrategias vinculadas con la programación y con la robótica, que favorezcan que los niños y las niñas pongan en juego diversos modos de aprender, comunicar, compartir y hacer visible su pensamiento. Por ende, se asume la programación en una doble perspectiva que, como estrategia y lenguaje, permite organizar el pensamiento, crear, codificar, comunicar, experimentar y anticipar acciones. Asimismo, la organización de secuencias de pasos y el uso de ciertos dispositivos programables (robots) se articula con el pensamiento computacional desde una perspectiva cognitiva, constructiva y lúdica que habilita y pone en evidencia las formas de pensamiento de los/las niños/as, y en la que el/la docente de la sala, en colaboración con otros/as docentes, guía y acompaña los procesos que les permiten constatar, corroborar, refutar y experimentar con sus hipótesis y anticipaciones mentales, en su manifestación tanto individual como grupal.



Los/las niños/as se inician en el diseño de una secuencia de órdenes que tiene que realizar un robot.

En este sentido, se torna fundamental incluir experiencias que habilitan la puesta en juego de estas modalidades de pensamiento, siempre en articulación con los enfoques didácticos propuestos en los ejes de experiencias y adecuando las trayectorias educativas del nivel.

Orientaciones para la enseñanza

Frente al avance de los sistemas digitales en la construcción de la realidad, en dimensiones tanto públicas como privadas, resulta crucial que, como agentes educadores, sea posible reconocer las tecnologías digitales como elementos distintivos e integrados en la vida cotidiana de niños y niñas desde edades tempranas. Asimismo, implica comprender —desde una perspectiva ética, crítica y creativa— cómo las tecnologías digitales pueden usarse para mejorar los procesos educativos, en particular, pero también como recursos para plantear y resolver problemas y crear oportunidades locales y globales.

Para eso, resulta clave que los/las docentes también conozcan, analicen y se apropien de los recursos digitales con mirada crítica para otorgarle sentido a su inclusión de manera que se transformen en herramientas capaces de potenciar las condiciones de enseñanza y los aprendizajes de los/las niños/as. De este modo, se conciben como un elemento mediador entre las actividades que realizan los/las alumnos/as, y los aprendizajes que se construyen durante la trayectoria escolar. En este sentido, el criterio didáctico de la/el docente al momento de seleccionar qué dispositivos, herramientas y contenidos digitales incluir en la enseñanza es central, ya que otorgan la posibilidad de conocer la cultura y construir una mirada del mundo que rodea a niñas y niños.

En este eje se incluyen algunas orientaciones y criterios generales para la planificación y el diseño de propuestas que incluyan tecnologías digitales en el marco del enfoque didáctico del Nivel Inicial.



En la sala, se incluyen las tecnologías con sentido a fin de potenciar los aprendizajes.

Con respecto al diseño y a la gestión de las propuestas, algunos principios orientadores al momento de integrar las tecnologías digitales para tener en cuenta son:

- El sentido de su inclusión en los proyectos institucionales y en los proyectos de sala.
- Si su uso se vincula como:
  - » una herramienta para el/la docente (producción de escenarios, selección de contenidos, entre otros);
  - » un medio de enseñanza y un medio para aprender;
  - » un medio de expresión, creación y juego;
  - » un medio para comunicar, organizar y gestionar la información.

Al planificar y llevar adelante las prácticas de enseñanza (diseño, planificación e intervención durante la actividad y al finalizarla), el/la docente, como profesional de la educación, cobra una significatividad especial en tanto mediador/a entre las tecnologías digitales y los/las niños/as ya que acompaña, guía, dinamiza su participación, exploración, uso y apropiación[9].

La planificación enriquecida con tecnologías digitales en el marco de los ejes de experiencias, al igual que la documentación pedagógica, facilita y orienta el abordaje reflexivo planteado. Desde la planificación se anticipa el sentido y el criterio de articulación entre los ejes de experiencias y el sentido de la inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza. Resulta esperable que estas experiencias planificadas les permitan a los/las niños/as enriquecer los conocimientos que ya poseen, interactuar con diversos lenguajes en simultáneo (por ejemplo: escrito, audiovisual, código en bloques), ampliar repertorios lúdicos, musicales, literarios y artísticos, entre otros. Asimismo, el diseño de prácticas educativas que incluyan múltiples recursos digitales facilita y dinamiza el acceso a nuevos conocimientos a partir de jugar, observar, indagar, analizar, descubrir, opinar, compartir y formular interrogantes e hipótesis, explorar, ensayar, interpretar, crear, reflexionar, buscar soluciones, registrar, producir y expresar con tecnologías. Estas diversas acciones que el/la niño/a realiza en conjunto con pares y docentes se observan como experiencias cotidianas en las salas de los jardines de infantes, mediante las actividades que enriquecen los universos simbólicos con el acceso al conocimiento del mundo y de la realidad.

El/la docente es un/a mediador/a necesario/a para acompañar de manera intencional a los/las niños/as en el uso de la tecnología.

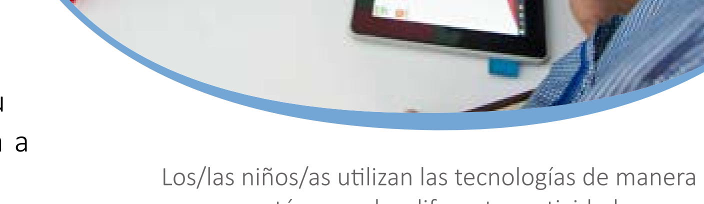
Cabe destacar la importancia de tener en cuenta los pilares del Nivel Inicial[10], el marco curricular, los conocimientos previos, y los intereses y las necesidades de los/las niños/as.

A continuación, se ofrecen algunas orientaciones y modos de intervención posible.

Que el/la docente:

- Considere y anticipe los diferentes modos en los que es posible organizar y estructurar la propuesta de enseñanza que incluyan tecnologías digitales, según el tamaño del grupo (pequeños grupos, individual o grupo total), la organización del espacio y los recursos digitales disponibles.
- Contribuya al desarrollo de la trama narrativa en el sondeo de las hipótesis y de las estrategias, y a repensar con los/las niños/as las posibilidades que habilitan los recursos digitales.
- Oriente el registro del proceso mediante la colaboración en la reconstrucción sobre el recorrido realizado.
- Contemple el uso de las tecnologías digitales como herramientas que pueden surgir de manera intencional y planificada, pero también de manera aleatoria y espontánea ante los emergentes que plantean los/las niños/as y que surgen en el desarrollo de las actividades y de las propuestas.
- Favorezca y dinamice un uso equitativo y flexible de los recursos digitales disponibles por parte de todos/as los/las alumnos/as.
- Capitalice las potencialidades de los contenidos y de las herramientas digitales disponibles para los procesos de documentación pedagógica, los cuales integran el registro pedagógico. Esta documentación da cuenta de la intencionalidad y el sentido de la propuesta diseñada por el/la maestro/a partir de su propia narrativa y la narrativa que recupera de los/las niños/as y lo que genera en ellos/as.
- Contemple actividades que incluyan el acceso y el intercambio entre materiales digitales y materiales concretos.
- Genere instancias de comprensión, colaboración, observación, exploración, creación, elaboración de preguntas y búsqueda de la información, entre otras.
- Favorezca el respeto y la personalización de las trayectorias educativas de los/las niños/as.

En la actualidad, existe una gran diversidad de juegos, programas y aplicaciones que fueron diseñados por particulares, empresas pequeñas y medianas o grandes compañías que traen consigo concepciones de infancia, de género e ideologías. Su incorporación en las propuestas del Jardín interpela a



Los/las niños/as utilizan las tecnologías de manera espontánea en las diferentes actividades.

considerar qué repertorios culturales se ofrecen a los niños y a las niñas, e implica definir criterios para seleccionar recursos digitales de calidad. Es esperable que las tecnologías digitales seleccionadas presenten algunas de las siguientes características:

- Incluir al usuario o a la usuaria en el centro de la experiencia como productor/a y no como un/a mero/a consumidor/a.
- Contener una estética variada que evite estereotipos de género y otros estereotipos estéticos (por ejemplo, en color y sonido).
- Resultar estimulantes y significativos para los/las alumnos/as en función de sus centros de interés.
- Demandar a los/las niños/as poner en juego las capacidades propuestas en este marco y comprender los contenidos propuestos.
- Demandar de cada niño/a o del grupo una producción concreta que contribuya a dar sentido al proceso de aprendizaje y en el que puedan reconocer el recorrido realizado.
- Propiciar la resolución de problemas y elaboraciones progresivas.
- Presentar problemas o desafíos con diferentes formas de resolución y de niveles de dificultad, y que sean alcanzables para los/las niños/as.
- Fomentar la exploración, la imaginación y la creatividad a través de escenarios (pantallas) y estéticas (música, imagen y movimiento).
- Contener retos que desafíen, elementos que despierten la curiosidad y componentes ficticios propios de un juego.
- Permitir la elaboración de hipótesis y de conclusiones.
- Tener reglas simples.
- Posibilitar la observación de las relaciones entre las acciones.
- Incluir elementos motivadores frente a las dificultades, ofreciendo recompensas, retroalimentación y oportunidades para jugar reiteradamente.
- Ser de libre distribución y no incluir contenidos inadecuados.
- Poder ser utilizados en múltiples dispositivos digitales.
- Evitar *logueos* complejos por parte de los/las niños/as.
- No contener entornos abiertos que expongan a los/las alumnos/as al contacto sincrónico con personas ajenas a la sala.
- Facilitar el guardado y la recuperación de las producciones de los/las niños/as.



Las/los alumnas/os vivencian las tecnologías en su contexto como elementos de uso cotidiano.

Es tarea del Jardín brindar nuevas oportunidades para que los diferentes actores de la comunidad educativa puedan explorar diversos lenguajes, desarrollar miradas críticas y capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

Para contextualizar y darles sentido a las tecnologías digitales actuales y emergentes en el marco de la educación sistemática y a fin de maximizar su potencialidad en las salas del Nivel Inicial en pos de una educación de calidad, cabe preguntarse:

?

» ¿Qué cultura escolar se quiere para promover el desarrollo integral de los/las alumnos/as que inician su escolaridad en el Jardín de Infantes?
» ¿De qué manera las herramientas y los entornos digitales pueden ayudar al Jardín a integrar la innovación en la cultura institucional?
» ¿Qué estrategias es posible implementar desde el Nivel Inicial para garantizar una alfabetización plena para el siglo XXI y optimizar el uso de los recursos tecnológicos disponibles?
» ¿Cómo proponer experiencias educadoras significativas que tiendan puentes entre las vivencias cotidianas de los/las niños/as y el quehacer escolar en el Jardín?

Por ende, no se trata de tecnificar la educación sino de *pedagogizar* las tecnologías digitales para que encuentren su valor y su sentido educativo en la sala. Para las/los docentes, encontrar el sentido pedagógico de las tecnologías digitales implica un gran desafío que requiere formarse para una alfabetización plena en la cultura digital y, al mismo tiempo, ser capaces de enseñar con múltiples tecnologías cambiantes. Este escenario invita a reflexionar y a trabajar en colaboración, a fin de planificar, diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas enriquecidas con dichas tecnologías, de manera que su inclusión resulte significativa y colabore en la construcción de aprendizajes valiosos e inéditos por parte de las niñas y los niños.

Los equipos docentes y de gestión se reúnen para planificar y evaluar propuestas educativas con la inclusión de las tecnologías.

Abrir las puertas de las salas para enseñar con tecnologías digitales implica la modificación del paradigma educativo vigente a fin de considerar la integración de dichas tecnologías como una estrategia pedagógica más que tecnológica. En este sentido, no se trata de incluir tecnología digital en la sala, sino de incluir la sala en la cultura digital en la que ella se desenvuelve y en la que tanto docentes, como alumnos/as, ya son partícipes.

Bibliografía

Area, M. y Pessoa, T. (2012). «De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0». *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación.*

Bocconi, S., Chioccariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., Engelhardt, K. (2016). «Developing Computational Thinking in Compulsory Education- Implications for policy and practice». *JRC Science for Policy Report*. Publications Office of the European Union.

Buckingham, D. (2008). *Mas allá de la tecnología*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Bustos Sánchez, A. (2010). «Las TIC para aprender o las TIC para enseñar: una distinción sutil pero necesaria». Kozak, D. (comp.). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Fundación Ceibal/Debate.

De Angelis, S. y Rodrigues, C. (2011). *Senderos didácticos con TIC. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

DIWO, Mundo Reader S.L.

Fundación Ceibal. (2018). «Herramientas para pensar y resolver problemas». *+ Aprendizajes*. *1(2)*.

Fundación Sadosky. (2013). Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2016). Marco pedagógico para la educación digital: Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

ISTE, CSTA y NSF (2012). *Definición operativa de Pensamiento Computacional para educación escolar*.

Kelly, V. (2016). *Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de estado*. Cuaderno SITEAL. SITEAL. OEI. IIPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

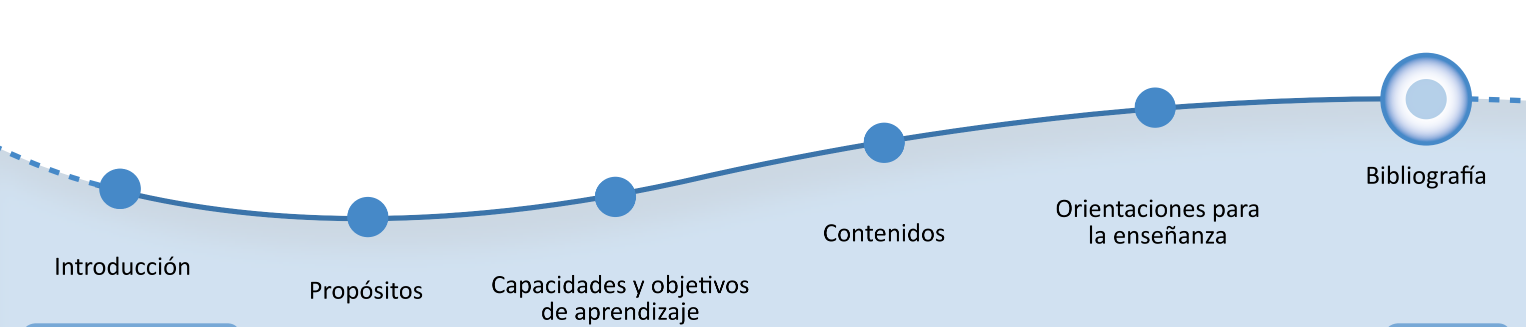
Kozak, D. (2008). «Vinieron para quedarse: Las TICs en la escuela». *Revista Novedades Educativas.* 207.

Kozak, D. (2010). «Modelos y dispositivos de inclusión de TICs en escuelas». *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Kozak, D. (2017). «Cuándo, cómo y por qué de las TIC en la enseñanza. Pensar la escuela».

Kriscautzky, M. (coord.). (2012). «Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: La pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial». *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Ciudad de México, México: Océano Travesía.

López García, J. C. (2009). *Educación Básica, Algoritmos y Programación, Guía para docentes.* Bogotá, Colombia: Fundación Gabriel Piedrahita Uribe.



Molinari C. y Ferreiro E. (2007). «Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora». *Lectura y Vida.*
Resnick, M. (2008). «Cultivando las semillas para una sociedad más creativa». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. *8(1)*.
Ripani, M. F. (2017). *Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria.* Buenos Aires, Argentina: Dirección Nacional de Innovación Educativa, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación.
Rolandi, A. M. (2012). *TIC y educación inicial: desafíos de una práctica digital en el jardín de infantes*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
Ruiz, F. (2017). *Las TIC en la Educación Inicial*.
Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
Soto, C. , Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
Wing, J. (2006). «Computational Thinking». *Communications of the ACM*. *49(3)*. Nueva York, Estados Unidos: Association for Computing Machinery.
Zapata-Ros, M. (2014). *Coding y pre-coding*. Blog Microposts.
Zapata-Ros, M. (2014). ¿Por qué «pensamiento computacional»? (I) *Blog Pensamiento computacional y alfabetización digital / Computational thinking and computer literacy.*
Zapata-Ros, M. (2014). *Pensamiento computacional y alfabetización digital (I).* Blog RED, Hypotheses.
Zapata-Ros, M. (2018a). *El pensamiento computacional en la transición entre culturas epistemológicas*. Blog RED El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento.
Zapata-Ros, M. (2018b). *Pensamiento computacional. Una tercera competencia clave*. (I) Blog RED El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento.
Zapata-Ros M. (2019). «Pensamiento computacional desenchufado». *Education in the Knowledge Society (EKS)*. *20(0)*. 29.

Notas

[1] En el ámbito escolar se entiende a los recursos tecnológicos digitales como el conjunto de dispositivos, aplicaciones, entornos y soportes que permiten y facilitan el acceso y el tratamiento digital de la información y dan lugar al surgimiento y a la transformación —en el contexto de la cultura digital— de nuevas prácticas sociales y procesos culturales, entre ellos, los creativos, los comunicativos, los productivos y los educativos.

[2] Cabe señalar que hay diversas interpretaciones conceptuales o académicas sobre este término. En este marco se han rescatado aquellos elementos que son o pueden ser importantes para esta propuesta curricular.

[3] Los entornos digitales constituyen un espacio en línea con múltiples herramientas, objetos y recursos digitales ensamblados intencionalmente, que posibilitan el acceso a información, comunicación, contenidos y entretenimiento. La norma de este sistema es la de fluidez, conectividad, interactividad, inmediatez, accesibilidad y cooperación.

[4] Puede entenderse como contenido digital cualquier tipo de información que se almacena de manera digital y se transforma en archivo electrónico. Por ejemplo: imágenes digitales, audios, videos, gráficos, secuencias programadas de código, documentos de texto, entre otros.

[5] Para la ampliación de este apartado, se sugiere ver el Marco Pedagógico para la Educación Digital. Nivel Inicial (pp. 62-66), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

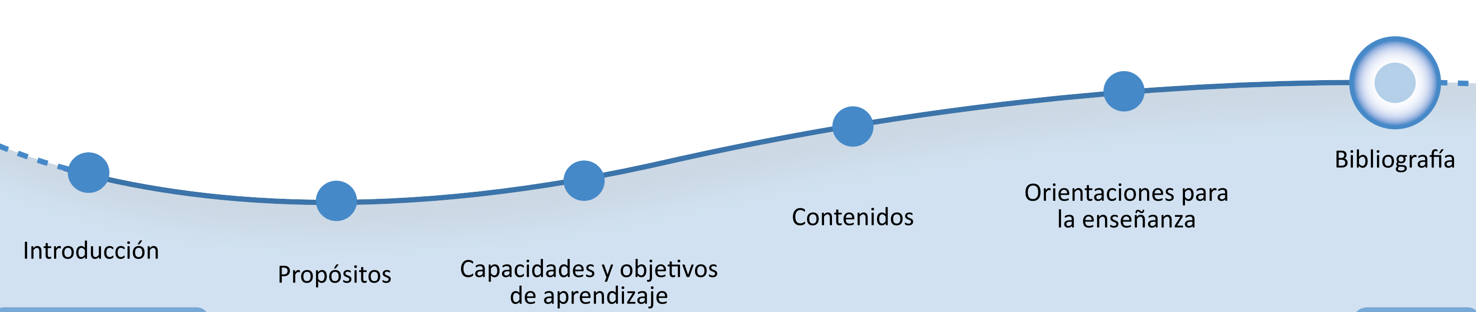
[6] Pensamiento sistémico: constituye una manera de mirar que permite analizar tramas relacionales complejas haciendo hincapié en una aproximación global, identificando las funciones y las relaciones internas de las partes y con el contexto, mediante un procedimiento de análisis descendente (*top down*). Se basa en el concepto de «caja negra», que prioriza las relaciones entre las entradas y las salidas (estímulos y respuestas) de cada componente o sistema (Cwi, 2017).

[7] Pensamiento de diseño: es un tipo de pensamiento particular que integra conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes y valores que se ponen en juego cuando se resuelven problemas que implican la toma de decisiones estratégicas para transformar situaciones, actuando sobre la materia, la energía o la información. El diseño es el proceso mediante el cual surge la «artificialidad», entendida como los «artefactos» y los «artificios» creados por las personas. Se trata de un proceso creativo que se inicia a partir de la identificación del problema y se continúa con la búsqueda, generación, evaluación y selección de alternativas de solución (Cwi, 2017).

[8] El espiral de aprendizaje creativo fue desarrollado por el profesor Mitchel Resnick del MIT Media Lab.

[9] En algunos Jardines de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el/la docente de Nivel Inicial cuenta con un Facilitador Pedagógico Digital que trabaja en pareja pedagógica para colaborar en el diseño, la planificación y la implementación de propuestas de enseñanza enriquecidas y potenciadas por tecnologías digitales en la sala.

[10] La centralidad del juego. La multitarea con ofertas diversas-simultáneas. El trabajo en grupo, en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada. La enseñanza centrada en la construcción de escenarios. El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir los emergentes significativos para los/las niños/as y los aportes de los diferentes campos de conocimiento como ejes organizadores. El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una Educación Integral. La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el/la niño/a y con las familias (Soto, 2010).




Vamos Buenos Aires


/educacionba